

La mise en oeuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social

État des lieux dans trois régions

Paul Kalck

Chantal Labruyère (coord.)

Samira Mahlaoui

Céreq

Marie Claude Rebeuh

Jacques Trautmann

BETA - Bureau d'économie théorique et appliquée
Centre associé régional du Céreq de Strasbourg

Véronique Simon

Centre Emile Durkheim - Maison des sciences de l'homme
d'Aquitaine
Centre associé régional du Céreq de Bordeaux

Cette étude a été réalisée dans le cadre d'une convention avec la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) du ministère des Affaires sociales et de la Santé dans le cadre d'un marché public (n° 2011.17002.30415)

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Février 2014

Céreq

10 place de la Joliette
BP 21321 Marseille Cedex 02

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche tient à remercier chaleureusement l'ensemble des acteurs qui ont collaboré à ce travail, sous une forme ou une autre,

- *en participant aux comités de suivi régionaux, qui par leur connaissance du contexte local, ont facilité la construction des relations avec les acteurs de terrain (écoles/entreprises institutions) et l'identification des terrains d'investigation.*
- *en acceptant de nous consacrer du temps pour répondre à nos questions, qu'il s'agisse d'institutions nationales (Unifaf, Cnfpf ...) ou d'acteurs locaux : directions d'établissements de formation ou d'accueil de stagiaires, professionnels de terrain, tuteurs et formateurs impliqués dans l'accompagnement opérationnel des stagiaires, représentants du conseil régional, syndicats d'employeurs, associations d'étudiants etc.*
- *en acceptant de nous transmettre des documents et outils produits par les équipes pour illustrer les différentes initiatives prises sur le terrain pour améliorer la qualité de l'alternance*
- *en acceptant, pour les centres de formation, de mobiliser leurs étudiants pour répondre à l'enquête par questionnaire mise en ligne sur le web, et cela dans des délais extrêmement courts*

Sans l'implication de chacun, cette étude n'aurait pas pu être menée à bien et dans les délais impartis.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	5
----------------------------	---

PREMIÈRE PARTIE

UNE ANALYSE TRANSVERSALE DE LA MISE EN ŒUVRE DES SITES QUALIFIANTS ..	9
---	---

INTRODUCTION.....	11
-------------------	----

1. LE CADRE DE COOPÉRATION ENTRE SITES QUALIFIANTS ET INSTITUTS DE FORMATION.....	14
1.1. Le sens de l'accueil de stagiaires pour les sites qualifiants.....	14
1.2. La responsabilité de gestion des stages pour les instituts de formation	16
1.3. Le cadre institutionnel de relations partenariales.....	19
2. LES MODALITÉS D'ACCUEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES	28
2.1. La gestion du projet de stage	28
2.2. L'accueil de l'étudiant au sein de la structure.....	30
2.3. L'organisation du déroulement du stage	31
2.4. Sur l'accompagnement	32
2.5. La répartition des rôles d'accompagnement	34
3. LA PLACE DES PROFESSIONNELS DE TERRAIN DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS.....	37
3.1. Les bilans à mi-parcours	38
3.2. L'évaluation des compétences et la production du bilan de stage	40
3.3. Les outils d'aide à l'évaluation	43
3.4. Un positionnement plus difficile pour les maîtres d'apprentissage ?	48
3.5. De l'évaluation-constat à l'évaluation d'un parcours.....	49

SECONDE PARTIE

LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS SUR LE STAGE EFFECTUÉ EN FIN DE CURSUS .	51
--	----

1. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE.....	54
1.1. Champ de l'enquête	54
1.2. Caractéristiques du dernier stage effectué	55
1.3. Modalités de "recherche" d'un établissement d'accueil.....	56
1.4. Modalités de recrutement des stagiaires.....	56
1.5. Le déroulement de la phase d'accueil en stage	58
1.6. Le projet de stage et sa mise en œuvre	59
1.7. L'accompagnement du stage par l'établissement d'accueil.....	60
1.8. Le suivi et l'accompagnement des stagiaires par les instituts de formation	62

1.9. Point de vue sur le déroulement du stage et l'évaluation des acquis	62
1.10. Perception de l'alternance intégrative par les étudiants.....	63
 TROISIÈME PARTIE	
ANALYSE DE L'ACTIVITÉ TUTORALE DANS LE SECTEUR SOCIAL	65
1. LE TABLEAU DES DÉMARCHES GÉNÉRIQUES	70
2. LES SAVOIR-FAIRE REQUIS DANS L'ACTIVITÉ TUTORALE	74
3. LES TENDANCES D'ÉVOLUTION DE L'ACTIVITÉ TUTORALE.....	79
 QUATRIÈME PARTIE	
LES ZOOMS REGIONAUX.....	81
1. LA SITUATION EN ALSACE	83
1.1. Les différentes formations aux fonctions tutorales.....	83
1.2. Données sur les professions et les formations en travail social en Alsace	87
2. LA SITUATION EN AQUITAINE.....	90
2.1. Opération de relooking ou réelle modification des pratiques?	90
2.2. Données de cadrage sur la formation et l'emploi.....	93
3. LA SITUATION EN RHÔNE-ALPES.....	101
3.1. Initiatives des employeurs : branche et employeurs publics.....	101
3.2. Les initiatives Etat : un partenariat fort DRJSCS /Organismes de formation	102
3.3. Les initiatives des établissements de formation et/ou de leur réseau	104
3.4. Etat des lieux de l'offre de formation.....	104
3.5. Les données sur l'emploi	107
 BIBLIOGRAPHIE	111
ANNEXES	113

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce rapport propose un premier état des lieux des démarches liées à l'alternance intégrative engagées depuis 2005, date de la première réforme des diplômes étudiés, le DEASS. Il s'attache à saisir les représentations, les pratiques et les acteurs à l'œuvre dans le cadre territorial de 3 régions, l'Alsace, l'Aquitaine et Rhône-Alpes, dans la mise en application de cette nouvelle logique organisationnelle et pédagogique de l'alternance.

Le travail réalisé ne prétend pas produire une évaluation, généralisable à l'ensemble des régions, de l'appropriation par les instituts de formation et par les sites qualifiants de la notion d'alternance intégrative et de ses implications. Son projet était d'initier une recherche-action évaluative susceptible d'être poursuivie dans les trois régions choisies, et d'être reproduites dans d'autres régions. L'enjeu est en effet que l'évaluation favorise la dynamique d'une construction collective de l'alternance intégrative qui requiert du temps, et qui doit s'inscrire dans l'espace régional fixé par la loi de décentralisation de 2004.

Il faut ici reconnaître que l'hypothèse d'une co-construction de cette évaluation avec les acteurs territoriaux concernés par l'alternance s'est avérée trop optimiste et que le travail produit – mise à part l'élaboration du questionnaire aux étudiants, cf. infra – relève davantage d'une évaluation classique effectuée par le Céreq et ses deux centres associés d'Alsace et d'Aquitaine, même si les instituts de formation des trois régions ont été tenus largement informés des différentes phases de l'enquête qui a été menée. Néanmoins la perspective dans laquelle nous nous situons demeure, de proposer une méthodologie d'observation et de suivi appliquée au développement de l'alternance intégrative, à partir des constats qui ressortent de notre propre enquête.

Le corpus d'enquête

Ce rapport est fondé avant tout sur des entretiens, les uns conduits avec les principaux instituts de formation préparant au moins à un des cinq diplômes retenus dans le cadre de cette enquête (DEASS, DEJE, DES, DEME, DEAVS), les autres avec des sites qualifiants accueillant les étudiants des premiers. Dans ces sites qualifiants ont été rencontrés tant des responsables d'établissements ou de services que des référents professionnels de site ou de stage.

La restitution et l'analyse de ces entretiens constituent la première partie du rapport. Elle s'appuie également sur le traitement de documents fournis en région (charte sur l'alternance, étude sur l'offre de stage) et sur des lectures de cadrage plus large relatives à l'alternance (Michel Vial, 1996, Dugué, 1998, Joutard, 2008) et notamment à la notion de « site qualifiant » (Fourdrignier, 2009, Ward, 2011).

Un traitement particulier a été fait pour quelques entretiens avec des référents de stages (ou tuteurs) qui ont été conduits selon une méthodologie spécifique dite « ETED » (Emploi-type étudié en dynamique) afin d'identifier l'activité-type de la fonction tutorale telle qu'elle est exercée dans les établissements accueillant des stagiaires du travail social. L'exposé des conclusions de cette investigation constituent la partie 3 du rapport.

Enfin a été réalisée une enquête auprès des étudiants en fin de formation. L'objectif était de tester l'opportunité et la faisabilité d'un questionnaire qui permettrait de recueillir les représentations que se font les stagiaires de leur formation en alternance. Pour cette partie, la concertation avec les instituts de formation a permis de mieux ajuster le questionnaire et les formulations. Ce questionnaire, dont les résultats sont présentés dans la partie 2, a été lui aussi conçu, puis réexaminé au vu des réponses, dans la perspective d'une possible réutilisation.

Appréhension globale de la rénovation des formations au travail social

Le cadre des formations en travail social a été profondément transformé au cours des années récentes. L'objet de notre étude porte spécifiquement sur les modifications apportées au fonctionnement de l'alternance, qui a, depuis l'origine, donné une empreinte spécifique à la préparation de chacun des diplômes de ce secteur professionnel. Néanmoins, les changements engagés sur ce sujet ne sauraient se comprendre sans les replacer dans l'architecture globale de cette réforme.

L'élément le plus déterminant est certainement le choix fait de concevoir les formations à partir d'une explicitation des métiers qui a conduit à définir des référentiels d'activité, puis des référentiels de compétences induisant eux-mêmes des référentiels de certification. Ensuite c'est à rebours, à partir de ces référentiels, que se construisent les programmes de formation. Un changement de perspective aussi important ne pouvait pas ne pas provoquer des résistances, dont nous avons pu percevoir des échos et qui parfois peuvent en entraîner d'autres portant sur la nouvelle conception de l'alternance.

Deux autres aspects méritent également d'être évoqués : d'une part la recherche de décloisonnements entre des métiers qui ont vocation à s'inscrire dans une pratique professionnelle pluridisciplinaire (une orientation affirmée par la loi du 2 janvier 2002), ce qui doit conduire à développer des modules de formation communs à différentes filières professionnelles ; d'autre part une logique d'individualisation des parcours de formation permettant des mobilités d'un métier à un autre ou des promotions, ainsi que l'accès aux diplômes par la Validation des Acquis de l'Expérience, et qui suppose à la fois l'accent mis sur les projets des étudiants et une modularisation des formations (qui elle-même doit pouvoir s'inscrire à terme dans le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits).

On ne saurait négliger enfin le nouveau partage de compétences institutionnelles, qui est sans doute externe à cette réforme, mais n'est pas sans conséquences sur sa mise en œuvre, et qui résulte de la loi de décentralisation du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales. Désormais relève de l'État l'organisation des diplômes (il lui incombe de contrôler le respect des programmes et la qualité des formations dispensées par les établissements soumis à une déclaration préalable), tandis qu'il appartient au Conseil régional de définir et mettre en œuvre une politique de formation des travailleurs sociaux (il lui revient dès lors d'agréer les établissements et d'assurer leur financement).

L'alternance s'en trouve aussi modifiée

Le volet de la réforme qui concerne plus précisément l'alternance doit ainsi tenir compte de la nouvelle formulation des objectifs de formation explicités selon la terminologie des référentiels, notamment celui des compétences visées (organisé en domaines de compétences, « DC »). Ce type de référentiel qui doit favoriser un meilleur ajustement des formations à l'exercice professionnel des praticiens, peut donner à certains le sentiment de segmenter cet exercice professionnel et lui faire perdre la dimension de globalité que valorisent les travailleurs sociaux dans les relations qu'ils ont avec les bénéficiaires de leur action.

Quant aux orientations de la politique de formation arrêtées par les Conseils régionaux, elles peuvent aussi concerner la part de l'alternance, compte tenu des différents statuts sous lesquels elle peut avoir lieu ; tel est le cas de la pondération qu'ils peuvent rechercher entre les effectifs formés en qualité d'étudiants, ou d'apprentis, ou encore de stagiaires de la formation professionnelle (s'agissant notamment des personnes préparant le DEAVS, ou dans une moindre mesure le DEME). De la même façon certaines orientations de la politique de formation de Pôle Emploi peuvent impacter la gestion de l'alternance dans certains diplômes, comme celui d'éducateur spécialisé : le fait de ne plus prendre en charge cette formation pour des demandeurs d'emploi qui le souhaitent, au motif que le métier ne serait plus « en tension », comme c'est le cas dans plusieurs régions, peut brutalement créer une situation de pénurie pour les stages longs, les candidats demandeurs d'emploi, non indemnisés au titre de la formation, devenant éligibles à la gratification par l'employeur.

Un nouveau paradigme de l'alternance

Les nouvelles orientations affirmées désormais concernant l'alternance s'inscrivent néanmoins aussi dans une relative continuité avec les pratiques observables dans les années 90. Rendant compte d'un travail d'évaluation des formations des travailleurs sociaux effectué en 1994-95 dans un article plus précisément consacré à l'alternance dans la formation des assistants sociaux¹, E. Dugué soulignait que :

¹ Elisabeth Dugué, « L'alternance comme rapport social, l'évolution de la qualification d'assistant social vue à travers les stages en polyvalence de secteur », *Formation Emploi* n°62, 1998.

« L'alternance est le moment où se confrontent deux logiques : celle à l'œuvre dans le monde du savoir socialement stocké (l'école où la logique des disciplines est prépondérante) et celle qui prédomine dans l'univers du savoir en usage (le monde du travail où la logique de l'action l'emporte). L'articulation entre ces logiques donne lieu, tout au long du cursus de formation, à un ensemble de négociations qui relèvent de deux niveaux : celui de l'entrée en stage, bien isolé dans le temps puisqu'il correspond au moment de la recherche, de la négociation puis de l'agrément du stage (...) et celui, plus continu et plus diffus, de l'attribution des activités dans le quotidien du stage puis du réinvestissement des acquis du travail dans la formation en centre ».

Ainsi E. Dugué observait-elle un co-pilotage de l'alternance où « le centre de formation conduit la formation mais dans un rapport de dépendance par rapport au monde professionnel ». Mais elle insistait aussi sur l'absence d'unité de ce monde professionnel, en tension entre deux pôles, celui des structures qui conçoivent l'activité des travailleurs sociaux qu'elles emploient en termes de compétences (généralement pas suffisamment prises en compte, selon elles, dans les formations initiales), et celui des travailleurs sociaux eux-mêmes se réclamant d'une culture professionnelle commune et d'une qualification garantie par un diplôme national². Elle faisait même l'hypothèse que cette tension était pour partie à l'origine des difficultés rencontrées pour trouver suffisamment de lieux de stages, dans le cas des assistants sociaux.

La refonte des différents diplômes du secteur social s'est appuyée sur une conception de l'alternance, souvent désignée comme alternance intégrative, qui s'impose moins comme un nouveau modèle d'alternance que comme une étape de consolidation et d'approfondissement de principes déjà présents dans l'alternance pratiquée de longue date dans le secteur, qui cherche à résoudre à travers un effort de formalisation de ces principes, les tensions et les insuffisances constatées dans les diverses manières dont elle était pratiquée. Son trait principal est de viser un meilleur équilibre entre la formation dispensée dans les établissements de formation et celle acquise dans l'exercice professionnel lors des stages. Cela se traduit par une reconnaissance terminologique désignant le lieu d'accueil du stagiaire comme « site qualifiant », et le professionnel assurant l'accompagnement d'un stagiaire comme « formateur en site qualifiant » (arrêté du 22 décembre 1998 créant une attestation de compétence pour les formateurs de terrain) ; cela entraîne aussi une implication plus grande du représentant du site qualifiant dans l'évaluation en vue de la certification des compétences conduisant au diplôme.

Mais le nouveau modèle d'alternance qui s'institue cherche aussi à établir un point d'équilibre entre les deux parties dont les points de vue peuvent diverger dans leurs rapports respectifs aux établissements de formation : les professionnels encadrant et formant les stagiaires d'une part et les institutions qui les emploient d'autre part. Est en effet définie une fonction de référent professionnel (explicitée plus particulièrement dans les circulaires du 27 mai 2005 et du 31 décembre 2008 relatives à la formation d'assistant de service social) : il exerce un rôle de tiers, à la fois externe en tant que professionnel représentant sa structure auprès des établissements de formation, et interne dans une fonction d'encadrement des formateurs en site qualifiant, qui sont eux en proximité quotidienne avec les stagiaires.

Enfin a été abandonné le principe d'un agrément des formateurs de terrain par les services de l'État. L'une des conséquences a été l'institution en 1998 d'une attestation nationale reconnaissant la compétence aux fonctions de formateur de terrain de ceux qui auraient suivi une formation de 240 heures (cf. p. 24) ; une autre fut l'orientation affirmée dès le Schéma national des formations sociales de 2001 de favoriser la définition volontaire de règles de collaboration entre les établissements de formation et les sites qualifiants, à l'initiative des premiers, faisant l'objet d'un conventionnement distinct des conventions de stage et en principe préalable.

De son côté, la branche a très tôt initié un dispositif de formation visant d'abord à accompagner la montée en compétences des tuteurs des apprenants sous statut de salariés (contrats d'apprentissage et contrats de professionnalisation), puis plus largement, à partir de 2006, à accompagner l'émergence des tuteurs référents de sites qualifiants (TR-SQ). Cette formation, pilotée par la branche (CPNEF) via

² Cf. aussi Michel Chauvière, *Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ?*, », *Sociétés et jeunesse en difficulté* n°7, 2009, Paule Sanchou, « De quelle formation parlons-nous ? », *Empan*, 2004/4 n°56.

des centres de formation habilités dans toutes les régions, s'adresse à tous les salariés diplômés du secteur disposant de trois ans d'ancienneté.

PREMIÈRE PARTIE
UNE ANALYSE TRANSVERSALE DE LA MISE EN
ŒUVRE DES SITES QUALIFIANTS

INTRODUCTION

Pour parler de la refonte des diplômes de travail social, la plupart des acteurs rencontrés emploient le terme de « réforme ». Si réforme et refonte ont des sens relativement proches, le premier a un sens politique que le second n'a pas. Une réforme est un « changement profond réalisé sans violence dans le cadre institutionnel existant »³, alors que la « refonte » ressort de la technique (opération qui consiste à faire passer à nouveau sous forme liquide un produit qui a déjà été solidifié ou cristallisé »⁴. Ainsi, la puissance politique du technique n'échappe pas aux acteurs. La nouvelle définition des textes régissant les diplômes du champ témoigne bien, pour la plupart d'entre eux, des changements opérés dans l'appréhension du travail social.

Cette réforme est aussi une révolution, au sens physique du terme, puisque les références se sont inversées. La formation est en bout de chaîne. La définition du référentiel professionnel précède celui de la certification qui lui-même précède celui de la formation. Le référentiel professionnel acte une définition du métier visé, au terme d'un long processus de dialogue entre les représentants de l'Etat et ceux des partenaires sociaux⁵. Pour autant, une partie des professionnels établis ne s'y sont pas retrouvés, et plusieurs années après leur adoption, les critiques sont encore nombreuses parmi ceux qui contribuent à la formation des futurs professionnels : « *ces référentiels ont constitué un choc culturel et idéologique* » (institut de formation). Les jeunes entrent dans un monde où la conception du métier portée par les anciens, décisive de leur engagement, n'a plus cours : « *cela (les référentiels) vient à l'encontre aussi de l'idée de formateur artisan. Cela vient découper et déstructurer un ensemble d'éléments qui auparavant étaient réputés globaux. Ce découpage-là est parfois présenté et décrié comme une aberration dans le sens où la pratique d'un éducateur est globale* » (ibid.).

Ainsi, les premiers ont à transmettre aux seconds un métier dans lequel tous ne se reconnaissent pas, comme l'ont souligné les auteurs du rapport du Pôle Recherche Etude et Formations en Action Sociale d'Aquitaine (PREFAS) qui relève une certaine perte du sens et d'adhésion au modèle à transmettre : « *l'emprise de l'organisation et de la logique des dispositifs sur les pratiques sociales affecterait la légitimité même du travail social, l'amour du métier et en ricochet la transmission* » (p. 31).

Dans un ouvrage récent, John Ward souligne également que cette réforme promeut une redéfinition de l'action sociale et de ses modes de conduite génératrice des résistances :

« En adoptant ce concept de « site qualifiant », les promoteurs de la réforme ont pris un risque : promouvoir des changements dans le secteur social en se servant de la formation comme un levier. En effet, pour transformer un simple lieu de stage en site qualifiant, il est nécessaire de prendre en compte certains aspects du « management » moderne :

- *la définition d'un profil type de la profession étudiée ;*
- *l'évaluation de la qualité des interventions ;*
- *la flexibilité dans l'accomplissement des tâches imposées.*

[...] ces changements sont perçus comme une forme de « libéralisme » peu compatible avec les valeurs du travail social. Le « site qualifiant » n'a pas échappé à cette tendance générale à rejeter, parfois en bloc, toute méthode de gestion des ressources humaines inspirée de l'entreprise »⁶.

³ In Trésor de la langue française.

⁴ Ibid.

⁵ Cette réforme des diplômes a été adoptée avec les acteurs concernés, au sein de la commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale, une instance de consultation pluripartite où siègent les représentants employeurs et salariés du secteur médico-social.

⁶ Ward J., *Guide du site qualifiant*, Presses de l'école des hautes études en santé publique, 2011.

Pourtant, comme il le souligne lui-même « *la théorie de l'organisation apprenante a très peu de points communs avec le « management libéral » centré sur le profit et le résultat* ». On peut même faire le constat, avec lui, que les principales notions sous-jacentes à ce modèle⁷ rejoignent celles du modèle d'exercice professionnel porté de longue date par les centres de formation, à travers les notions de « *praticien chercheur* » ou de « *praticien réflexif* ».

Dans ce contexte de remise en cause profonde des identités professionnelles, toute nouvelle ingénierie pédagogique questionne, au-delà de sa forme. Alors qu'elle ne visait qu'à conforter une conception exigeante de l'alternance, revendiquée depuis longtemps par le modèle de formation en vigueur dans le secteur, la mise en place d'un dialogue renforcé entre les deux acteurs de la formation, les formateurs professionnels des centres de formation et les professionnels formateurs des « terrains de stage », a pu s'en trouver ralentie. Et avec elle la transformation effective des pratiques d'accueil, d'accompagnement et d'évaluation des stagiaires par les « sites qualifiants », dénomination devenue générique pour désigner les lieux de stage.

Pour expliquer ce décalage dans le temps, entre l'adoption des textes et la transformation des pratiques, les acteurs ont invoqué aussi un échelonnement des textes⁸ préjudiciable à leur mise en œuvre : « *ce qui était compliqué c'est que comme les réformes sont intervenues à la suite les unes des autres, il a fallu quelques temps. Il y avait beau y avoir un travail engagé du côté des AS mais on n'a pas pu l'engager du côté des autres parce que les textes n'étaient pas encore parus* » (institut de formation). Loin de concerner uniquement les centres de formation, cet étalement a pesé également sur les établissements d'accueil qui reçoivent souvent plusieurs catégories de stagiaires, de filières ou de niveau différents : « *si l'on bouge une formation, il faut une cohérence avec les autres formations parce qu'il y a des professionnels qui n'accueillent pas que sur une formation. Il faut qu'ils s'y retrouvent aussi* », rappelle l'un de nos interlocuteurs en institut de formation.

De la même façon, l'absence d'une définition homogène de la notion de « site qualifiant » (SQ) entre les différents diplômes, a pu pénaliser aussi la mise en œuvre de cette nouvelle alternance intégrative, pourtant soutenue au niveau national par les différents acteurs du champ, relayés en région par diverses initiatives des Directions régionales de la cohésion sociale.

Cette mutation de « lieux de stages » en « sites qualifiants » a en effet été impulsée par un certain nombre d'actions régionales, initiées par chaque DRJSCS, en mobilisant des lignes de financement déconcentrées mises à leur disposition pour accompagner la réforme. Chaque région a fait des choix entre différents axes de travail, entre des opérations de sensibilisation aux mutations, des actions de formation des tuteurs et la réalisation d'études visant à mobiliser les acteurs et établir un premier état des lieux des pratiques.

La modification de la formation des tuteurs initiée très tôt par la branche est venue conforter ces initiatives régionales. L'évaluation réalisée en 2009 par UNIFAF a montré que le volume important de la formation (120h, soit 17 jours en moyenne étalés sur 6 mois au moins) était un frein à son développement⁹. Aujourd'hui cette formation comporte 3 modules de 40 heures, dissociables, pour faciliter les départs en formation¹⁰. Dans chaque région plusieurs établissements de formation ont été labellisés par la CPNEFP, via UNIFAF, pour délivrer ces formations. Lorsqu'une offre financée par la DRTEFP existe, elle est souvent déployée par les mêmes opérateurs de formation, qui consolident ainsi l'ingénierie de formation spécifiquement dédiée à ce public.

⁷ Quatre notions définissent l'organisation apprenante selon Argyris : l'engagement interne, le conflit créatif, le changement comme valeur interne à l'organisation et l'ancrage, la légitimité de l'organisation dans son environnement..

⁸ Pour les diplômes étudiés, les textes règlementaires ont été publiés entre 2004 pour le plus ancien et 2009 pour le plus récent

⁹ « *La durée de 120h associée au caractère obligatoire de l'action peut apparaître comme excessive et constituer un frein à la mise en œuvre de l'action et/ou des contrats de qualification. ...une plus grande souplesse peut être recherchée par une approche modulaire renforcée* » : Evaluation du dispositif de formation de tuteur référent de la branche sanitaire, sociale et médico-sociale à but non lucratif, Cabinet Boumendil, avril 2009

¹⁰ Le module 1 est obligatoire dans le cadre du contrat de professionnalisation (« Tuteur de proximité, les bases»), qui constitue un pré-requis pour le module 2, optionnel « Tuteur de proximité, approfondissement », mais pas pour le module 3 « Tuteur référent ». A noter que les modules 1 et 2 sont entièrement financés par l'OPCA, ce qui n'est plus le cas du module 3.

L'état des lieux de la mise en œuvre de l'alternance intégrative, dont nous rendons compte ici, montre que malgré les difficultés, les choses ont commencé à bouger en maints endroits, sur trois principaux registres : celui du cadre global de collaboration entre organismes de formation et sites qualifiants, celui des modalités d'accompagnement des stagiaires au sein des organisations et enfin celui des pratiques d'évaluation des apprenants, au cours et à la fin de leurs périodes de stage.

1. LE CADRE DE COOPÉRATION ENTRE SITES QUALIFIANTS ET INSTITUTS DE FORMATION

Comment se situent respectivement les établissements accueillant des stagiaires (et leurs professionnels) et les instituts de formation, par rapport aux enjeux de l'alternance sous ses diverses formes, compte tenu des contraintes qui s'imposent à eux et des orientations réglementaires qui leur sont fixées ? Pour l'appréhender, nous nous appuyons sur les entretiens que nous avons pu mener avec des représentants des uns et des autres. Les aspects développés ci-dessous concernent d'abord, du côté des sites qualifiants, le sens accordé à l'accueil de stagiaires, puis du côté des instituts de formation, la responsabilité de gestion des stages, enfin les formes institutionnelles que prennent les relations partenariales entre les uns et les autres.

1.1. Le sens de l'accueil de stagiaires pour les sites qualifiants

Nous avons souvent entendu que l'accueil des stagiaires comme la participation aux jurys d'examen, ou de sélection des candidats voulant suivre ces formations, comportait une contribution bénévole notable, que cela prenait un temps important pas ou peu rémunéré, et que, malgré tout, nos interlocuteurs tenaient à continuer de le faire. Pourtant, même si l'accueil de stagiaires semble aller de soi, il n'est pas inutile de faire ressortir les raisons qui peuvent justifier d'y consacrer du temps. Celles avancées par nos interlocuteurs sont essentiellement de deux ordres.

1.1.1. Le devoir d'accueil

Le premier peut être qualifié de déontologique : un devoir d'offrir à de futurs professionnels l'occasion de découvrir les conditions réelles d'exercice de leur métier. Un IME mentionne dans son projet d'établissement l'accueil de stagiaires comme étant l'une de ses missions (Rh-A.) ; quant aux ASS : « *ça fait partie de votre fiche de poste* » (une référente, Als.). Parfois cela s'exprime dans le registre d'une dette contractée par les professionnels qui ont commencé par être stagiaires eux-mêmes ; ainsi le chef d'un service social hospitalier : « *un professionnel qui sort de l'école, qui a trouvé une place, on s'est toujours dit qu'il a bénéficié à peu près de 3 stages pendant sa formation. Ce serait bien que durant sa vie professionnelle, il en rende 3* », quoique cela ne paraisse plus tout aussi évident pour la nouvelle génération (Als.). Ou bien c'est le sentiment d'appartenir à une communauté d'anciens de l'institut de formation qui aujourd'hui envoie des stagiaires, plus particulièrement dans le cas des ASS ou des EJE (et davantage sans doute quand le nombre d'instituts de formation est réduit, dans une petite région comme en Alsace).

En retour des tuteurs ont parfois souligné que la relation établie avec ces étudiants leur permettait d'être tenus informés, par leur intermédiaire, des nouvelles questions traitées dans les formations ou des nouvelles méthodologies appliquées : pour un référent professionnel (d'une MECS) « *le stagiaire, pour des professionnels, c'est aussi le lien avec la formation* » (Aqu.) ; ou encore que les stagiaires, lorsqu'ils sont curieux et impliqués, apportent un regard neuf sur des pratiques habituelles, permettant de s'interroger sur leur pertinence¹¹. De ce fait, la fonction tutorale est censée satisfaire ceux qui l'assurent : « *ça leur permet aussi d'avancer dans leur pratique, de se questionner, expliquer ce qu'on fait et pourquoi on le fait* » selon un directeur de foyer médicalisé pour handicapés adultes (Rh-A.).

¹¹ C'est aussi ce qui ressort de l'enquête effectuée par l'ANAS en 2011 : la relation au stagiaire permet « *Interrogation de sa pratique, prise de recul dans son positionnement professionnel* » pour près de 70% des répondants (« Les freins et les leviers de l'accueil de stagiaires vus par les professionnels AS », janvier 2012).

Cette obligation morale constitue la condition préalable à l'accueil de stagiaires, nos interlocuteurs s'accordant pour dire que le tutorat est un service rendu aux futurs professionnels (et aux instituts de formation), que cela ne répond pas à des « besoins » de leur part (de renfort en personnel), que ces accueils ont un coût (accentué par l'obligation de gratification), et alors qu'il n'existe pratiquement pas de possibilité d'intéressement pour cette fonction, ni financier, ni en décharge de travail, ni en évolution de carrière.

1.1.2. Prendre part à la formation des personnes qui pourraient être recrutées

La seconde est d'ordre économique. La perspective est alors de pouvoir à terme recruter des professionnels à la fois motivés par le type de fonctions qu'on leur demandera d'assurer et formés à des compétences, comme à une posture professionnelle qui corresponde aux besoins de l'établissement : *« j'ai été confrontée à la question du recrutement [d'éducateurs spécialisés] pour faire fonctionner mes unités. Ne trouvant pas les compétences dont j'avais besoin, je me suis dit qu'il fallait prendre part au processus de formation »* (une directrice de MECS, Als.). Il ne s'agit pas forcément de proposer une embauche dès la fin de la formation (même quand l'étudiant a un statut d'apprenti), bien que certains de nos interlocuteurs aient parfois fait état de tels recrutements rapides. Mais pour des raisons de proximité géographique, la probabilité est forte que les candidats qui postuleront, le jour où un emploi sera proposé, viennent de l'institut où se forment les stagiaires qui se présentent : *« pour une douzaine d'accueils de stagiaires, j'ai 5 étudiants que j'avais en stage qui sont professionnels »* (un référent professionnel en service social hospitalier, Als.). Sous ce point de vue, l'intérêt que peut trouver l'établissement à prendre en charge des stagiaires fait néanmoins l'objet d'une évaluation coûts avantages, ce qui conduira le cas échéant à limiter le nombre des stagiaires en raison de la mobilisation en temps de travail des personnes accompagnant chaque stagiaire ou des sommes à verser au titre de la gratification des stagiaires, lorsque celle-ci est due.

1.1.3. Des motivations qui orientent les modes de collaboration

Ces deux types de raisons peuvent évidemment se combiner. Mais en les distinguant on peut observer qu'elles ont des implications différentes sur les formes de collaboration qui se sont établies entre instituts de formation et établissements de travail social. Le premier type de motifs tend à privilégier les relations directes entre les personnes et peuvent conduire à se satisfaire de rapports peu formalisés entre représentants des instituts et des établissements, mais souvent bien ancrés dans une longue histoire commune : *« Il n'y a rien de formalisé, c'est des choses qui se sont faites avec le temps, mais c'est vrai que c'est une collaboration qui fonctionne bien [...] Pour dire qu'on est proche d'eux »* (une coordinatrice de multi-accueils municipaux, Als.). Le second type de motifs engage davantage à une focalisation sur les compétences que l'étudiant doit acquérir pour devenir un professionnel. Pourtant cela n'implique pas nécessairement des modalités de coopération avec les instituts de formation dans la construction du parcours de formation de l'étudiant. La formation dispensée sur le site peut être menée de façon assez autonome par rapport à l'institut de formation : l'un ou l'autre référent professionnel juge peu utiles les visites de stage telles qu'elles se font : un ASS les trouve formelles (Als.), une EJE déplore que le formateur effectuant la visite connaisse souvent mal la réalité de travail dans la structure et que ses questions soient hors de propos (Aqu.). En début de stage, une référente de site qualifiant fait elle-même un exposé aux stagiaires accueillis dans son établissement : *« l'aide sociale à l'enfance : est-ce que je fais un topo ou est-ce que ça a été fait à l'école ? Je vais faire le topo et je vais m'assurer que du coup, ils ont bien compris comment nous on s'y est inscrit »* (Als.). Dans quelques cas s'est exprimée une claire distanciation à l'égard des enseignements dispensés, tel ce directeur d'un IMPro répétant des propos qu'il avait tenus à un institut de formation (et que celui-ci avait pris en compte) : *« il y a un décalage, même les stagiaires, on les sent mal à l'aise par rapport à un enseignement, un discours et des attitudes d'intervenants »* (Als.).

Il reste qu'au-delà de certaines réserves, tous nos interlocuteurs ont dit leur volonté d'entretenir des relations de coopération avec les instituts de formation, exprimant parfois de la compréhension pour la *« difficulté de mutation et d'adaptation »* qu'ils peuvent connaître (Als.).

1.1.4. Stagiaires ou apprentis

Lorsqu'un établissement à la fois accueille des stagiaires et emploie de futurs professionnels en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation, une préférence est souvent exprimée pour l'alternance sous contrat de travail, comme par cette directrice d'une MECS (fonction publique) : « *nous utilisons le mot alternance quand c'est vraiment cette alternance-là, plutôt que les stagiaires qu'on considère en stage* » (Als.). Un tiers des établissements où nous nous sommes rendus, dans les 3 régions, avaient des apprentis. Les effectifs concernés sont bien moindres en raison de la durée du contrat (3 stagiaires pourraient être accueillis pendant la même période), mais aussi du coût pour l'établissement (à contrario un site ne l'envisage pas pour ce motif), et pour certaines structures il s'agit d'une expérience nouvelle dont il faut prendre la mesure. Toutefois, un inconvénient de l'apprentissage paraît être un manque de maturité de certains de ces jeunes (d'où des problèmes d'assiduité dans une structure d'aide à domicile, Rh-A.). Leur jeunesse peut être aussi un obstacle à les prendre dans certains services (en charge d'adolescents par exemple).

Bien que la limite d'âge de 25 ans s'y applique de façon moins rigoureuse¹², les contrats de professionnalisation ont été beaucoup moins évoqués (ils concernaient des moniteurs éducateurs) parce que les formations de niveau III excèdent la limite de 24 mois qui doit y être respectée, et qu'en outre ils ne sont pas applicables à la fonction publique.

Si les directeurs des établissements concernés insistent sur le fait que les apprentis viennent « *en renfort pour soutenir les équipes, ils ne remplacent pas quelqu'un* » (dans un IME, Als.), ils sont pleinement intégrés dans les équipes, à la différence des stagiaires « *qui donnent un coup de main mais qui n'émergent jamais sur aucun planning* », selon la directrice de MECS citée qui regrette toutefois que les instituts de formation aient des rythmes d'alternance complètement différents (succession de périodes à plein temps pour une EJE, mi-temps hebdomadaire pour un ES, mais aussi ordre des enseignements différant pour une EJE apprentie ou stagiaire).

Il reste que le grand intérêt de l'alternance sous contrat est que l'empreinte formative de l'établissement est nettement plus forte que dans les cas des stages même longs : « *on voit une réelle évolution des personnes, du parcours et de la maturité aussi* » souligne un directeur (d'une apprentie éducatrice spécialisée) qui par ailleurs déplore l'écart existant entre ses besoins et les compétences des candidats sortants de formation (Als.). Mais il faut aussi souligner que l'implication du maître d'apprentissage ne se limite pas à ce qui se passe au sein de l'établissement, ainsi que le souligne le directeur d'un Foyer médicalisé pour adultes handicapés (à propos d'une apprentie monitrice éducatrice) : « *il faut suivre ce qu'elle fait dans sa formation en centre de formation, mais aussi les stages qu'elle fait à l'extérieur, tout ça doit lui permettre de questionner ses pratiques* » (Rh-A.). De même, le tuteur référent en charge des contrats de professionnalisation, dans un autre foyer, estime être un acteur à part entière du processus de formation : « *Aujourd'hui on est en lien avec les centres de formation sur les contenus de formation* » (Rh-A.).

Toutefois, le point de vue peut parfois diverger dans un même établissement : ainsi entre le point de vue exprimé à la direction de la petite enfance, dans une collectivité locale, où l'on se félicite d'avoir tout récemment pu recruter deux anciennes apprenties EJE (et trois autres précédemment), tandis qu'une formatrice de terrain, maître d'apprentissage, dit clairement préférer encadrer des stagiaires plutôt que des apprenties parce que la charge est moindre avec des stagiaires (Als.).

1.2. La responsabilité de gestion des stages pour les instituts de formation

Les contrats en alternance se distinguent des formations en alternance pédagogique notamment par le fait que le lieu d'expérimentation du métier est, dans le premier cas, déterminé au départ, et qu'il demeurera le même tout au long de la formation (à l'exception d'une séquence passée sur un autre site), alors que dans le deuxième cas, c'est au cours du parcours de formation que devront être

¹² quand l'intéressé est demandeur d'emploi.

cherchés plusieurs lieux de stages (au moins 2 pour les moniteurs éducateurs, 3 pour les auxiliaires de vie sociale, 3 à 4 pour les formations de niveau III), dont certains peuvent durer plus de 6 mois, et qui doivent aussi satisfaire à l'exigence réglementaire « *que l'étudiant soit confronté à une pluralité d'institutions ainsi qu'à différents publics* ». Aussi la gestion de ces stages représente-t-elle une charge conséquente et l'on ne peut ignorer la question de l'impact, en bénéfice et en coûts, de la recherche d'un développement qualitatif de l'alternance pédagogique sur le fonctionnement des instituts de formation.

1.2.1. Une offre de stages le plus souvent déficitaire

Pour les instituts, le premier souci est de pouvoir s'appuyer sur un réseau de lieux de stages stable dans la durée et susceptible d'être élargi pour diversifier l'offre des stages auxquels peuvent accéder les étudiants ; or apparemment beaucoup d'instituts se trouvent confrontés à une offre de terrains de stages trop limitée pour satisfaire convenablement tous les étudiants. Car il faut pouvoir appairer les attentes de ceux-ci avec les formes d'exercice professionnel propres aux établissements.

Cette difficulté est souvent attribuée aux règles relatives à la gratification des stagiaires qui, depuis la loi du 24 novembre 2009, obligent les entreprises accueillant des stagiaires pendant plus de 2 mois à leur verser une indemnité (complétée par la loi du 30 juillet 2011 qui supprime le caractère consécutif à la durée de 2 mois). Cette obligation a été anticipée, pour la fonction publique d'Etat par une circulaire du 23 juillet 2009 (qui ne concerne que les stages des étudiants de l'enseignement supérieur), et pour la fonction publique territoriale par une circulaire du 4 novembre 2009 (qui laisse un caractère facultatif au versement de cette gratification). La plupart des établissements rencontrés semblent s'être accommodés de cette obligation dans la mesure où les financements qu'ils reçoivent du Conseil Général ou de l'ARS en tiennent compte, bien qu'avec des limites précisément en nombre de places financées. Certains établissements s'estiment exonérés de cette obligation, à plus ou moins bon droit¹³, ou parfois se satisfont d'une entente tacite avec les stagiaires pour qu'ils ne réclament pas d'indemnisation (les étudiants accordant parfois plus d'importance à la correspondance du terrain de stage avec leur projet qu'à la possibilité d'être indemnisé).

Mais la gratification n'est pas la seule raison qui complique la recherche de lieux de stage pour les étudiants. Antérieurement il était déjà fait état d'une pénurie de lieux de stage (Dugué, 1998). Cette difficulté peut provenir d'une abstention des professionnels à s'engager dans le tutorat de stagiaires, pour des raisons qui peuvent varier. Elle résulte aussi parfois de la réforme des diplômes, qui a conduit, pour chacun d'eux, à définir un référentiel de certification contraignant dont les effets portent non seulement sur les programmes d'enseignement, mais aussi sur l'évaluation des compétences observées lors des stages. Qu'il y ait ou non signature d'une convention cadre de site qualifiant, chaque site de stage devrait être désormais identifié par les domaines des compétences qui y sont exercées¹⁴, ce qui constitue un nouveau filtre sélectif par rapport à la période antérieure. C'est ce que souligne par exemple le directeur adjoint d'un institut de formation en Rhône-Alpes, pour qui la réforme a induit une réduction des places en instituant les lieux de stage comme lieux d'évaluation pour la certification.

¹³ Lorsqu'ils relèvent de la fonction publique hospitalière (il n'y a en effet pas d'obligation), mais aussi lorsque la formation n'est pas de niveau supérieur (pour les moniteurs éducateurs dont les stages peuvent dépasser 2 mois), alors que cette spécification ne vaut que pour les établissements relevant de la fonction publique d'Etat, ou à moins qu'ils ne s'arrangent pour que le stage soit fragmenté (ignorant alors la loi de 2011).

¹⁴ Tout au moins pour les stages des ASS, la convention de partenariat avec l'établissement de formation est censée notamment détailler le ou les domaines de compétence pour lesquels le site de stage peut participer à la formation de l'étudiant, selon la circulaire du 27 mai 2005 (cf. infra).

1.2.2. Le stage sans problème aux objectifs de compétences circonscrits

L'enjeu des stages pour les instituts de formation est aussi qualitatif et peut se résumer dans la formule du stage qui doit bien se passer. Mais sa déclinaison va se faire de bien des manières, parfois contradictoires. Un premier critère sera l'absence d'alerte de la part de l'établissement accueillant un stagiaire, signifiant que celui-ci gère la conduite du stage ; ou l'absence de signaux, de la part du stagiaire, qui indiqueraient des difficultés relationnelles rédhibitoires ou une discordance cognitive forte entre ce qui lui est enseigné et les schèmes d'action appliqués dans l'établissement. Mais l'absence de retour d'information ne peut suffire, car le stagiaire peut préférer se taire comme le relate une référente professionnelle (ASS), à propos d'une stagiaire sur un autre site : « *je lui disais qu'il fallait que ce soit abordé en GAP [groupe d'analyse de pratique], mais elle n'ose pas parce qu'elle a peur qu'au niveau du stage...* » (Als.).

Au-delà de cette attente d'avoir à traiter le minimum d'aléas possible, l'institut de formation est tenu de s'assurer que le déroulement du stage est formateur pour l'étudiant et que ce qu'il y aura appris soit objectivé dans une évaluation instrumentée. Cette exigence pourtant recèle un risque, celui de substituer le moyen à la fin en focalisant le projet du stagiaire comme les attentes de l'institut de formation sur les seules pratiques et les seuls apprentissages auxquels s'applique l'instrument d'évaluation et sur lesquels se fondera la validation du stage. Autrement dit, l'évaluation peut-elle aussi porter sur la réalisation du projet de formation du stagiaire ou doit-elle demeurer strictement dans le cadre du référentiel de certification ? Le directeur d'un foyer pour handicapés adultes relève ainsi : « *avant, dans le bilan de stage, il fallait tout dire de ce que le stagiaire avait acquis. Aujourd'hui on sait qu'il y a des choses qu'il apprend pour lui (et qui ne seront pas évaluées) et qui n'entrent pas dans la certification* » (Rh-A.). Lui-même voit un progrès dans le fait de sérier les compétences sur lesquelles porte l'évaluation, tandis que le directeur d'une association d'AEMO dit ne plus reconnaître son métier dans cette manière de le faire rentrer dans des cases (Als.). Selon le référent de site qualifiant dans un IME, les étudiants (ME) demandent que ce qu'ils feront pendant leur stage soit orienté en fonction de leur besoin de validation de leurs domaines de compétences (« DC ») plus que par un projet de formation personnel : « *ils sont focalisés sur le référentiel, certains arrivent avec les grilles d'évaluation* » (Rh-A.).

Tenir compte de ces enjeux et de l'ensemble de leurs implications est, pour les instituts de formation, une tâche complexe qui demande souvent de procéder à des ajustements qui doivent se prendre en fonction des nécessités du moment. Ils peuvent chercher à anticiper une partie des problèmes à traiter en prévoyant des modalités de collaboration avec leurs lieux de stages réguliers (et parfois même en concertation avec d'autres instituts de formation préparant des stagiaires au même diplôme pour éviter la compétition d'une « *chasse au trésor* » des sites de stages). Cela peut prendre la forme de courriers circulaires adressés aux établissements avant le début des stages, avec parfois une invitation à une réunion d'information (plus ou moins suivie). Ce peut être un démarchage progressif des établissements pour leur proposer de signer une convention de site qualifiant (cf. infra), qui n'est cependant pas toujours suivie par l'instauration de rapports plus étroits ou fréquents.

Sans nul doute la question prioritaire à cet égard est celle du placement à organiser périodiquement de tous les étudiants d'une promotion dans des établissements, pour y effectuer leur stage. Les instituts de formation ne peuvent en effet se permettre qu'un seul de leurs étudiants soit sans affectation.

1.2.3. Le placement des stagiaires

L'accès des étudiants à une place en stage est un moment clé dans la coopération entre les instituts de formation et les établissements de travail social. En recueillant les points de vue des uns et des autres on constate que tantôt les étudiants sont invités à trouver par eux-mêmes leurs lieux de stage, tantôt ce sont les instituts qui, après avoir recensé les possibilités d'accueil, se chargent d'y affecter leurs étudiants. Le second cas de figure paraît surtout fréquent lorsque les étudiants ont du mal à se placer eux-mêmes, soit parce qu'ils sont en difficulté dans leur formation (il s'agit alors de situations particulières qui requièrent souvent une disponibilité plus grande de l'établissement d'accueil, donc des négociations singulières), soit parce qu'il y a une pénurie d'offres de stages, pour un métier donné.

L'institut de formation est alors, d'une certaine manière, contraint de prendre en charge le placement de ses étudiants (ce peut être aussi le cas pour les étudiants de première année si le stage débute très vite après le début de leur formation).

Il va de soi que le placement par l'institut de formation oblige à une concertation plus étroite avec les établissements d'accueil. En général ceux-ci n'ont alors pas la possibilité de choisir leur stagiaire, mais cela leur évite aussi d'être submergés par les demandes (certaines collectivités importantes préfèrent parfois ce mode de fonctionnement). L'inconvénient pour l'institut de formation est que cette manière d'opérer mobilise du personnel : pour une formation d'ASS un institut doit y affecter une formatrice à mi-temps, alors que ce n'est pas nécessaire pour la formation des ES, les places de stage étant plus aisées à trouver, aussi enjoint-il les étudiants de faire la recherche eux-mêmes (Rh-A.).

Si les instituts de formation semblent préférer charger leurs étudiants d'entrer directement en relation avec les lieux de stages potentiels, il apparaît aussi que la manière de préparer cette prise de contact varie considérablement selon les instituts. En général ceux-ci fournissent à leurs étudiants une liste de sites qualifiants (c'est-à-dire d'établissements ayant déjà accueilli des stagiaires, qu'il y ait convention de site qualifiant ou non). Parfois ils tiennent à leur disposition des fiches de présentation des établissements établies par ces derniers, voire le nombre de places de stages ouvertes (lorsque l'institut a procédé à une enquête auprès des sites qualifiants pour en faire le recensement). Certains organisent un forum permettant aux étudiants de rencontrer des correspondants des sites qui veulent bien y participer.

Se pose par ailleurs la question de l'information des sites qualifiants sur le moment où ils seront sollicités par les étudiants et sur la période pendant laquelle se dérouleront les stages. Là également les pratiques sont très variables. Lorsque l'institut de formation adresse un courrier pour recenser les possibilités d'accueil, les établissements sont alors informés du planning des stages. Mais cette démarche semble davantage appliquée lorsque c'est l'institut de formation qui procède à l'affectation de ses étudiants.

Lorsque ce sont les étudiants qui sont chargés de prospecter les terrains de stage, sans doute y a-t-il des différences entre les sites qualifiants connus et habituels qui, d'une manière ou d'une autre, sont informés que des candidats à des stages vont se présenter et ceux, plus récents qui sont moins informés. Toujours est-il que nous en avons rencontrés pour qui « *le problème est qu'on découvre les périodes de stage lorsque les stagiaires font leur demande et pas avant* » (une MECS, Als.). Il convient aussi de considérer que les établissements, très souvent, n'accueillent pas seulement des stagiaires venant des instituts de formation du travail social, et que leur réponse doit alors s'entendre comme un constat global portant sur l'ensemble des sollicitations qui leur sont présentées. Dans ce contexte il est logique que ceux-ci procèdent à des sélections, ce que déplore un responsable des études d'un institut formant aux diverses filières du travail social : les stagiaires auraient de plus en plus des entretiens de type entretien d'embauche et seraient donc assez souvent en concurrence entre eux (Rh-A.). Ces points de vue singuliers laissent néanmoins penser que des progrès sont possibles dans la communication entre instituts de formation et établissements accueillant des stagiaires pour améliorer leurs conditions d'accès à des stages.

1.3. Le cadre institutionnel de relations partenariales

Si l'on peut estimer que tant les instituts de formation que les établissements du travail social ont le souci que la formation reçue par les étudiants au cours de leur stage soit de qualité, la question demeure ouverte de savoir si leur partenariat doit avant tout reposer sur des relations personnalisées construites avec le temps ou s'il est aussi nécessaire de formaliser des principes et des règles qui les lient.

À cet égard, les orientations réglementaires que l'on trouve dans les arrêtés et circulaires définissant les conditions de mise en œuvre de la réforme des différents diplômes paraissent peu contraignantes. Plus précisément, la circulaire de mai 2005 relative à la formation et à la certification des assistants de

services sociaux¹⁵ définit précisément la notion de site qualifiant et ce qu'elle induit comme fonctionnement nouveau pour les établissements accueillant des stagiaires ASS et pour les instituts de formation. En revanche pour les autres diplômes, si l'expression de site qualifiant apparaît, on n'en trouve pas d'explicitation à notre connaissance (ni de renvoi à la circulaire concernant les assistants de services sociaux).

1.3.1. Des sites de stage qualifiants

Une définition ambitieuse a été donnée du « site qualifiant » à l'occasion de la publication de la circulaire citée. C'est « *une “organisation professionnalisante”, tant de la pratique professionnelle, que de l'acquisition de savoirs et de connaissances complémentaires* », et la nomination de cette capacité à qualifier – qui ne signifie pas qu'elle n'existait pas antérieurement – « *induit la responsabilité et l'implication que l'organisme d'accueil peut prendre* ». L'ambition résidait dans l'exposition d'un modèle d'établissement recevant des stagiaires avec la volonté de les former de façon construite, établie à partir d'un « *projet d'accueil des stagiaires* ». Celui-ci devrait en outre avoir été élaboré de manière à ce qu'il s'accorde avec les projets pédagogiques de chaque institut de formation susceptible de lui envoyer des stagiaires, qui en valide alors la conformité¹⁶.

Il ne fait pas de doute que ce modèle a été reçu avec circonspection, d'un côté par les instituts de formation qui ne souhaitaient pas dissuader de prendre des stagiaires les établissements disposés à le faire, de l'autre par ces mêmes établissements qui voyaient a priori davantage la charge induite par le travail de formalisation d'un tel projet d'accueil que le gain qu'ils en retireraient. En outre, dans le cas où l'institut de formation mettrait en place une instruction de dossiers présentés par les établissements candidats à se faire reconnaître comme site qualifiant, cela obligerait ces derniers à se soumettre à un jugement sur la qualité de son projet d'accueil (sans d'ailleurs que des critères en soient forcément formulés).

En réalité l'attitude adoptée par les instituts de formation a été soit l'abstention, en ne cherchant pas à signer de conventions cadres de partenariat ou de site qualifiant (s'en tenant à l'obligation légale de la convention de stage tripartite), soit l'encouragement des établissements à engager une réflexion interne sur l'accueil et l'accompagnement de stagiaire (parfois préalablement à la signature de la convention site qualifiant mais parfois aussi après celle-ci). Les formes prises pour inciter les établissements à adopter une telle démarche réflexive sont variées. Elles peuvent consister à leur proposer de participer à la rédaction collective d'une charte (la Charte de l'alternance en Aquitaine, de janvier 2010¹⁷) pour initier un mouvement collectif, ou à un cycle de conférences et de débats sur les enjeux de l'alternance intégrative (Alsace, 2011-2012). Elles peuvent se traduire, comme en Rhône-Alpes, par un offre de formation à destination des référents professionnels, financée par la DRJSCS (en complément de celle proposée par Unifaf pour les uns¹⁸ et le CNFPT pour les autres¹⁹) et orientée notamment sur la production de véritables projets d'accueil. Dans cette région, un dispositif d'accompagnement personnalisé à la production de tels projets est même proposé aujourd'hui aux sites, en complément au dispositif de formation plus classique.

Il demeure que cette désignation des terrains de stages en tant que site qualifiant semble bien répondre à un souhait, de la part des établissements accueillant des stagiaires, d'avoir une reconnaissance pour le rôle formateur qu'ils remplissent. Pour autant, ils ne souhaitent pas que cet acte de reconnaissance

¹⁵ Circulaire DGAS/4 A n° 2005-249 du 27 mai 2005.

¹⁶ « *Cette convention cadre de reconnaissance de site qualifiant valide la conformité de la proposition du site qualifiant avec le projet pédagogique de l'établissement de formation* » in Circulaire citée II.3.2. b) Procédure de reconnaissance des sites qualifiants.

¹⁷ Celle-ci précise (art. 3) que l'ensemble – responsabilité de l'organisme et responsabilité des professionnels – se concrétise dans un projet d'accueil.

¹⁸ Pour les tuteurs de proximité (référents professionnels) et les tuteurs référents encadrant les salariés en contrat de professionnalisation, dans la branche du médico-social.

¹⁹ Pour les professionnels de la fonction publique

se traduise par des procédures chronophages et se satisfont de n'avoir qu'à signer un document au contenu succinct, voire d'être reconnu site qualifiant sans même avoir à signer de convention : « *Nous sommes site qualifiant de fait* » estime un directeur d'AEMO (Als.). Et dans le même sens, on peut aussi observer que parfois la désignation de site qualifiant est étendue à tout accueil de stagiaires assuré par l'établissement (et quel que soit le métier préparé), telle cette structure d'aide à domicile dont la directrice considère qu'elle est aussi « site qualifiant » pour des formations du ministère du travail ou de la fédération des particuliers employeurs (Als.) (sans qu'aucune convention formelle ait été signée).

1.3.2. La convention de site qualifiant

L'enjeu de cette reconnaissance en tant que site qualifiant, et donc de l'établissement de conventions-cadres de site qualifiant, ne semble pas avoir été jugé jusqu'ici déterminant pour le fonctionnement des instituts de formation. Sans doute est-il précisé, dans l'arrêté du 10 mars 2005 fixant la composition du dossier de déclaration préalable, que doit y être exposé « *le projet de professionnalisation par l'alternance propre au diplôme concerné ainsi que les modalités d'articulation et de partenariat prévues avec les sites de stage* ». Mais il ne semble pas que des refus d'enregistrement aient été justifiés pour la seule raison que cette partie aurait été trop évasive et que les conventions cadres n'auraient pas figuré au dossier. Et il faut admettre qu'un institut de formation déterminé à signer des conventions cadres avec cette exigence, a besoin d'un temps conséquent pour expliquer à tous ses sites de stages le bien-fondé de l'élaboration d'un projet d'accueil qui rendra possible la signature de la convention.

L'utilisation faite des conventions de sites qualifiants semble varier selon les régions, mais globalement on observe qu'elles sont peu utilisées. Alors que les établissements qui reçoivent des stagiaires se sont approprié en général l'appellation de site qualifiant (mais nous avons aussi rencontré des exemples d'établissements où, bien que la formulation soit connue, elle n'est pas utilisée), beaucoup ignorent ce que peut être l'objet d'une convention de site qualifiant, manifestant ainsi qu'il ne leur a pas été proposé d'en signer. Et lorsqu'il arrive qu'un établissement ait signé une convention de site qualifiant avec un institut de formation, celle-ci a un caractère singulier et n'a pas d'équivalent pour les collaborations que l'établissement peut avoir avec d'autres instituts de formation du travail social.

Lorsque de telles conventions de partenariat ont néanmoins été signées, elles se réduisent – du moins dans les cas que nous avons pu connaître – à un acte administratif sans réelles conditions préalables et sans grandes conséquences. Plus précisément, un institut de formation a bien prévu une procédure de demande de conventionnement à remplir par les sites de stage censés fournir leur « *projet de formation sur site* » et une instance pour valider ces demandes ; mais d'après les sites rencontrés, il semble que cet institut leur ait simplement proposé de signer une convention type²⁰, sans formalités particulières. Cela traduit bien l'inversion du sens de la demande effective, qui émane en réalité de l'institut de formation bien plus souvent que des établissements qui formuleraient des « besoins » de stagiaires. Un autre exemple de convention de site qualifiant que nous avons pu consulter avait au contraire une rédaction assez différente du modèle réglementaire proposé, mais son caractère administratif n'en était que renforcé, en incluant des clauses de sécurisation juridique pour les signataires, notamment en matière d'assurances.

Ces conventions paraissent en outre être comprises comme ayant un caractère permanent, la question de leur réexamen semble sans objet. Leur reconduction a un caractère automatique, à une exception près d'une commune importante qui accueille des stagiaires (ASS) sur trois sites qualifiants distincts. Dans l'un d'eux, la référente du site souhaite engager une réflexion pour mieux cibler les compétences qu'elle peut développer et faire valider un projet d'accueil en vue de l'inscrire dans une prochaine version de la convention cadre signée en 2008.

²⁰ reprise à quelques mots près du modèle de convention cadre constituant l'annexe IV de la circulaire du 27 mai 2005 déjà citée.

Nous nous attendions à trouver des documents qui indiquent les motifs pour lesquels l'institut de formation (ou des instituts regroupés) reconnaissent la qualité de site qualifiant à un établissement et précisant les conditions dans lesquelles cette reconnaissance pouvait être suspendue, éventuellement les ressources que pouvaient trouver le site qualifiant auprès de l'institut pour une actualisation de son projet d'accueil et de formation des stagiaires. Nous n'avons rien pu recueillir de tel, alors qu'à l'inverse nous avons pu constater que les instituts opèrent, légitimement, une sélection de leurs lieux de stage et en écartent certains après des stages effectués dans de mauvaises conditions, sans pourtant que des critères aient été préalablement définis. A contrario, nous avons eu les doléances d'une directrice de structure qui n'a jamais pu obtenir d'explications de la part d'un institut lui ayant refusé l'accueil de stagiaires, alors que son établissement reçoit des étudiants suivant la même formation dans d'autres instituts. Sur ce point, il semblerait peut être opportun que les conventions de site qualifiant explicitent et objectivent les critères d'une reconnaissance comme site qualifiant, et les motifs pouvant justifier de la perdre.

En revanche mérite d'être signalé le cas d'un établissement (hébergement d'adultes handicapés) qui accueille des stagiaires AMP, moniteurs éducateurs et éducateurs spécialisés. Il devrait bientôt signer une convention de site qualifiant qui sera l'aboutissement d'un travail mené en interne et qui a débouché sur la rédaction d'un guide de l'accueil, l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires. Pour y parvenir, l'établissement a demandé à bénéficier du dispositif, financé par la DRJSCS de cette région, d'accompagnement de sites qualifiants. En l'occurrence, cet accompagnement a été assuré en 2011-2012 par l'un des instituts de formation qui lui adressent des stagiaires. Après validation interne, il servira de base à la convention qui sera passée avec les deux instituts de formation avec lesquels l'établissement a établi un partenariat.

L'idée initiale cependant était de bien identifier les « *compétences terrain* » pouvant être acquises dans cette structure « *de manière à ce que les stagiaires sachent ce qu'on allait évaluer* ». Si ce travail a pu aboutir concernant les stages d'aide médico-psychologique, ce fut plus compliqué pour les stages de moniteur éducateur et surtout pour les stages d'éducateur spécialisé, ce qui a conduit cet établissement à demander cet accompagnement de sites qualifiants. Mais en définitive c'est un document descriptif des conditions de prise en charge du stagiaire qui a été produit. Selon l'équipe, les instituts de formation ne seraient pas vraiment demandeurs que les terrains affichent précisément les types de compétences qu'ils peuvent apporter car pour eux, il serait trop compliqué d'organiser les stages sur cette base ; une fiche précisant le type d'établissement et de public semblerait suffire, selon eux, aux étudiants pour s'orienter vers tel ou tel terrain de stage.

Le cas de cet établissement peut paraître exemplaire d'un processus de maturation interne du problème posé par une prise en charge plus opérationnelle des stagiaires, où les personnes qui les suivent identifient mieux leur rôle et disposent d'outils d'évaluation cohérents avec les référentiels de certification ; exemplaire aussi en ce qu'il a eu recours aux ressources d'un des instituts de formation dont il accueille les stagiaires. Est intéressante aussi l'idée que la convention de site qualifiant prend plus de sens quand elle ne se limite pas à un acte administratif de mise en conformité mais vient conclure un processus d'appropriation des responsabilités qui incombent à une « organisation professionnalisante » comme le recommande la circulaire du 27 mai 2005.

On ne saurait cependant l'ériger en une « bonne pratique » de caractère normatif. En effet, nous avons aussi rencontré d'autres sites qualifiants qui prennent du temps pour une concertation interne des formateurs de terrain, et la formation des nouveaux, qui se dotent d'outils propres, mais sans y impliquer les instituts de formation dont ils reçoivent les stagiaires. Ils ont en effet à leur égard des rapports de collaboration critique, c'est-à-dire qu'ils peuvent participer à certains de leurs enseignements et même à leur conseil technique et pédagogique, sans être complètement en accord avec les contenus des enseignements dispensés.

Du côté des instituts de formation, il apparaît que l'intérêt principal de la convention de site qualifiant est de pouvoir identifier, au sein d'un établissement, un interlocuteur principal, et d'obtenir un engagement d'une ou plusieurs personnes, nommément désignées : « *Pour nous ce qui est très nécessaire est qu'il faut qu'il y ait toujours un référent et qu'on sache qui c'est. On pensait que ça allait être simple, mais ce n'est pas le cas* » (Als.). Lorsque l'établissement est un organisme important (collectivités territoriales ou structures hospitalières notamment) le périmètre du site qualifiant se trouve être le plus souvent un service ou une grosse équipe (cas des équipes

territorialisées d'action sociale par exemple). Dans le cas des formations d'auxiliaires de vie sociale, l'objectif est parfois plus modeste : il s'agit de s'assurer qu'il y aura dans tous les cas désignation d'un tuteur : « *on stipule que le candidat doit être accompagné en binôme par un tuteur pendant une certaine période, dans ses interventions au domicile* » (Rh-A.).

1.3.3. Les fonctions d'encadrement des stagiaires

La notion de site qualifiant pouvait s'entendre comme appelant une formalisation par les établissements accueillant des stagiaires d'un « *projet d'accueil* », d'un « *guide d'accueil* », voire d'un « *projet de formation sur site* ». Il ne semble pas que cela ait été souvent le cas car cela suppose un travail produit sous la responsabilité d'une personne ayant dans ses attributions de « *promouvoir et d'animer la politique d'accueil* » de son établissement. Or cette fonction nouvelle de « *référént professionnel de site qualifiant* » demandait d'abord à être identifiée et pourvue pour que soit engagée une démarche d'explicitation de la conduite des stages. Et une fois la fonction créée, il faut encore compter du temps pour qu'il en résulte la définition d'une méthodologie pédagogique, la première étape se résumant souvent à la formalisation d'une procédure administrative.

Sans doute faut-il reconnaître qu'avant l'instauration de la fonction de référent professionnel de site qualifiant, certains établissements, certains services avaient déjà mis en œuvre une démarche construite, non seulement pour l'accueil proprement dit des stagiaires mais aussi pour la coordination des personnes les encadrant. C'était en général un directeur ou un chef de service qui se donnait à lui-même cette responsabilité. Pour ceux-ci la réforme n'a pas apporté de changement sur ce point.

Un autre cas observé est celui d'une MECS où un des chefs de service s'était vu confier une mission de coordination des stages, il y a plusieurs années. Puis un changement de direction avait mis fin à cette mission, chaque chef de service gérant de façon autonome ses stagiaires. Puis tout récemment un nouveau changement de direction s'est traduit par la réactivation de cette mission (assurée par la même personne qu'antérieurement). Dans ces conditions, le travail d'élaboration d'une politique d'accueil qui réponde au contexte nouveau, n'en est qu'à son démarrage, à l'automne 2012 (formellement, une convention de site qualifiant a été signée il y a 2 ans).

Mais quand l'établissement est une structure comptant beaucoup de salariés, la problématique posée par la définition d'une politique d'accueil des stagiaires préparant un diplôme du travail social présente des caractéristiques propres. Et dans cette catégorie, il convient en outre de distinguer celles dont l'activité relève entièrement du travail social telles que des associations gestionnaires de services répartis sur différents sites, à l'échelle régionale (mais pouvant avoir des fonctions et des publics différents), et celles où le travail social ne représente qu'une partie de l'activité, telles que les collectivités territoriales ou les établissements hospitaliers. Or même si la gestion administrative des stages est parfois centralisée par le service des ressources humaines comme le sont les recrutements, on observe une incertitude sur le niveau auquel doit être situé le référent professionnel de site qualifiant qui peut avoir pour effet de différer la signature d'une (ou plusieurs conventions de sites qualifiants).

Le choix qui nous est apparu le plus fréquent est de considérer que les sites qualifiants sont les services qui accueillent les stagiaires et dans ce cas, la situation se trouve être proche de celles des petites structures (les responsables de multi-accueils d'une commune, les unités territoriales de travail social d'un Conseil général, etc.) et en ce cas ce peut être tantôt le chef de service lui-même qui assure cette fonction de référent, tantôt une autre personne chargée de cette mission. Mais la coordination à un niveau inter services ne nous a pas paru fréquente.

Du côté des structures petites et moyennes, lorsque le directeur lui-même remplit le rôle de référent de site qualifiant, il semble que le plus souvent ses charges lui laissent peu de latitude pour engager un travail permettant la formalisation d'une politique d'accueil pour les stagiaires du travail social. Pour autant il n'estime pas toujours possible qu'un de ses collaborateurs puisse se voir dégager du temps pour exercer cette fonction. Leur choix est alors souvent de répartir cette charge entre les personnes qui ont la responsabilité directe des stagiaires (avec leur responsable direct, le cas échéant).

Quand le référent professionnel de site qualifiant est une personne différente du directeur de l'établissement (pour les petites et moyennes structures), ou le responsable du service accueillant les stagiaires (dans les structures plus importantes), la fonction principale qu'exerce cette personne paraît très variable. Nous n'avons pas toujours pu en avoir une définition claire dans les entretiens réalisés sur sites, leur champ d'attribution pouvant varier sensiblement selon que l'établissement en a désigné un seul, assez éloigné du terrain, mais compétent sur l'ensemble des diplômes et des écoles, ou plusieurs, spécialisés chacun sur un diplôme ou une école, plus proches du terrain lorsqu'il s'agit de professionnels non cadres.

Cette difficulté à fixer une représentation du référent de site fournit peut-être une explication à l'usage fréquent de l'appellation « référent professionnel » (parfois spécifiée comme « de stage », mais pas nécessairement) pour désigner les professionnels accompagnant les stagiaires, de préférence à celle de « formateur de terrain » (ou « formateur sur site qualifiant ») ou de tuteur (désignation plus commune au niveau interprofessionnel, mais ici plutôt réservé aux contrats de professionnalisation). La conséquence est qu'il peut y avoir confusion entre les fonctions de référent professionnel de site qualifiant ou de stage, et que celle-ci n'est sans doute pas dénuée de sens (le référent professionnel de stage souvent n'est pas seul à faire l'accompagnement du stagiaire, qui peut en particulier être assuré par tout membre de l'équipe où est affecté le stagiaire). En d'autres termes, la fonction de référent professionnel de site qualifiant est-elle plutôt une fonction de pilotage de l'ensemble des stages et se rapproche-t-elle en ce cas des prérogatives de la direction de l'établissement (même si elle peut être déléguée à un professionnel non cadre) ? Ou est-elle davantage de l'ordre de la coordination de l'action des référents de stage, justifiant que ce soit plutôt un rôle exercé par l'un d'eux ? Nous ne disposons pas assez d'informations à ce stade pour nous prononcer sur la tendance qui prévaudrait, mais l'absence de stabilisation du vocabulaire en usage, différent selon les écoles et selon les diplômes, contribue en tout cas à entretenir une relative confusion entre les fonctions dans nombre de cas.

1.3.4. La formation des référents professionnels de stage ou de site qualifiant

La mise en œuvre des sites qualifiants ainsi que de la double fonction de référent de stage et de référent de site qualifiant a modifié la façon d'appréhender la formation de ces professionnels. Avant qu'intervienne la réforme des diplômes avait été instituée une attestation nationale de la compétence aux fonctions de formateur de terrain²¹ sanctionnant une formation de 240 heures se déroulant sur 2 ans, avec un programme réparti en 2 modules. Cette formation était, semble-t-il, financée sur fonds publics d'Etat jusqu'à ce qu'intervienne la décentralisation de 2004. Ensuite elle se serait interrompue parce que les Conseils régionaux ne les auraient pas pris en charge. Il semble cependant qu'un certain nombre de professionnels, dans les établissements que nous avons rencontrés aient bénéficié de cette formation et qu'ils aient obtenu l'attestation nationale qui la sanctionnait.

Dans nos entretiens, furent davantage évoquées des offres de formations d'une durée de 120 heures, format qui semble être devenu, dans les années 2000, le standard des formations de tuteurs référents (contrats de professionnalisation), des maîtres d'apprentissage et des référents professionnels de sites qualifiants (stages). Selon les régions ces formations ont pu effectivement être suivies par de nombreux professionnels (comme en Rhône Alpes) quand, dans d'autres, elles n'ont eu que très peu d'échos, même si l'offre existait (Alsace).

Au-delà de leurs conditions variables de financement, selon qu'il s'agissait de référents professionnels pour contrat de professionnels, de maîtres d'apprentissage ou de tuteurs pour stagiaires en voie directe²², la disponibilité en temps des professionnels concernés s'est avéré un obstacle très sérieux au

²¹ Arrêté du 22 décembre 1998.

²² L'OPCA principalement concerné pour cette branche, UNIFAF, prend en charge la formation quand elle concerne des tuteurs pour des contrats de professionnalisation (où l'on trouve essentiellement des stagiaires AMP ou moniteurs éducateurs). Mais si la formation concerne des référents professionnels de stagiaires « en voie directe » la dépense doit être imputée sur le plan de formation de l'établissement.

déploiement de ces formations. Celles financées par UNIFAF sont d'ailleurs, depuis 2011, organisées en 3 modules de 40 heures pouvant être suivis séparément, pour être « *plus en adéquation avec les besoins et les contraintes des établissements* ». Quant aux DRJSCS, quand elles ont été amenées à mobiliser des financements pour faciliter l'accès à des formations au tutorat, elles ont fait le choix de formations plus courtes (40 h en Rhône Alpes), organisées par les principaux instituts de formation régionaux, partenaires de très nombreux établissements dont les professionnels pouvaient être concernés par ces formations.

Ce problème de disponibilité ressort également des propos d'une tutrice EJE (par ailleurs intervenante chargée d'un groupe d'analyse de pratique à l'institut de formation qui envoie des stagiaires dans son établissement) qui déplore le manque de participation lors des réunions de formation proposées par l'institut et le faible investissement des professionnels qui n'en mesurent pas assez l'intérêt, malgré une information largement diffusée. Cependant, après avoir suivi le module de formation de tuteur, elle ne semble pas y avoir trouvé elle-même grand intérêt. Un autre tuteur (assistant social, lui aussi intervenant dans l'institut de formation qui adresse des stagiaires à son service) ne porte a priori pas un grand intérêt à une telle formation parce que, en interne il y a eu un travail de formation et de constitution d'outils : « *Je me suis interrogé sur le fait de la faire ou pas [...] On a mis des outils en place en interne. Après, je ne verrai plus l'intérêt de suivre cette formation personnellement [...] la formation de maître de stage pour des apprentis, ça c'est encore une autre chose* ». (ASS, Alsace)

Il y aurait sans doute à s'interroger sur l'orientation prise par ces formations tutorales, qui peut être perçue par les intéressés trop prescriptive et normative. Entre les formations de formateurs de terrain d'hier et les formations actuelles, au-delà de la réduction de durée, il ressort que la finalité s'est déplacée. Désormais l'accent semble mis davantage sur les références réglementaires, sur l'appropriation des notions de site qualifiant, de projet d'accueil, sur la connaissance des référentiels de certification et sur la méthodologie d'évaluation, alors qu'auparavant l'orientation portait sur la relation pédagogique propre au tutorat.

Cette alternative ne semble d'ailleurs pas nouvelle car elle met en jeu la représentation de la fonction tutorale. Déjà dans les années 90, il avait été relevé qu'à la lecture de programmes de formations « *le tuteur y apparaît comme un porteur de rôle et doit accomplir des tâches pour lesquelles "il peut être outillé"* » (Blanchard, 1996), un constat qui semble encore d'actualité. Pour cet auteur, d'autres aspects de l'exercice de cette fonction mériteraient d'être abordés pour construire une capacité à être tuteur. Particulièrement le fait que l'activité du professionnel doit être modifiée pour tenir compte de la présence de ce tiers qu'est le stagiaire, et que le dédoublement de son activité requiert un réajustement l'obligeant à une distanciation nouvelle par rapport à sa pratique habituelle (qui donne tout son sens aux termes de « référent professionnel »). Et pour certains tuteurs il semble en effet que cela n'aille pas de soi, tel cet assistant de service social qui ne pouvait envisager que sa stagiaire assiste à des entretiens qu'il menait.

Par ailleurs il existe parfois des formations internes qui peuvent prendre deux formes. L'une relève plutôt d'un appui individuel qu'apportent des référents professionnels expérimentés à des collègues qui prennent en charge pour la première fois un stagiaire (« *J'ai proposé à cette collègue qu'on puisse accueillir à 2 un étudiant, et qu'on puisse y aller à petite dose* », une ASS, Als.). L'autre consiste en séminaires réunissant plusieurs professionnels ayant, à la même période, un étudiant à suivre (ce qui suppose que le site qualifiant soit suffisamment important) ; les sujets traités (dans un service social hospitalier, Als.) sont : « *comment on accueille un stagiaire, comment on lui fait travailler les objectifs de stage, quelle est la contractualisation possible formelle et informelle, quelles sont les relations avec les instituts de formation, comment on construit les étapes, comment on évalue à mi-parcours etc.* ».

Il faut souligner enfin la nouvelle orientation prise en Rhône-Alpes en 2011 de proposer des accompagnements faits par les instituts de formation au sein même des établissements, offrant donc des formations à la carte qui s'ajustent plus aisément aux disponibilités des équipes. Dans bien des cas ces accompagnements viennent compléter un premier investissement du site qualifiant qui avait envoyé plusieurs de ses professionnels à la formation au tutorat proposée par ces mêmes instituts. Cette démarche présente l'intérêt de permettre à ces professionnels d'élaborer un projet d'accueil et de formaliser les différentes phases à respecter, d'identifier les ressources à mobiliser. Il ne ressort pas cependant de nos entretiens qu'elle soit l'occasion d'approfondir l'activité propre du tuteur l'engageant dans une modification de sa posture professionnelle et d'aborder la didactique de l'activité

du travailleur social (« *on peut être un très bon professionnel sans être très bon pédagogue et la pédagogie s'apprend* » (une responsable des études, Als.).

La formation indirecte, enfin, ne saurait être négligée, c'est-à-dire celle qui résulte de la participation des référents professionnels, de stage ou de site qualifiant, à la formation des étudiants à laquelle ils participent parfois comme intervenants vacataires dans les instituts de formation. C'est là d'ailleurs une pratique ancienne²³. Pour ces professionnels ce peut être des occasions de mieux comprendre la logique interne des instituts de formation. Ils interviennent non seulement pour exposer comment ils mettent en œuvre telle orientation nouvelle de la politique publique relative à des situations ou à des publics particuliers, mais aussi prendre en charge un entraînement aux écrits professionnels. Ou encore, ils se voient confier des groupes d'analyse de pratique (GAP), lors de regroupements des stagiaires à l'institut de formation pour leur permettre de confronter leurs expériences au cours de leurs stages.

Quelques-uns de ces professionnels sont aussi membres des conseils techniques et pédagogiques des instituts qui leur adressent des stagiaires. Mais davantage sont amenés à participer aux jurys, soit de sélection préalable à l'entrée en formation, soit de validation des épreuves pour l'obtention du diplôme. Cet engagement dans ces instances, s'il leur prend du temps, comme l'ont souligné certains, leur permet en contrepartie de mieux s'approprier les référentiels de compétences et de certification et de mieux identifier les exigences qu'ils doivent avoir à l'égard de leurs stagiaires.

1.3.5. Les attentes des instituts de formation et des sites qualifiants

Le modèle d'une alternance reposant sur une concertation régulière entre instituts de formation et sites qualifiants, en matière tant d'organisation des stages et de leur évaluation que de complémentarité pédagogique – celui d'une alternance intégrative –, n'a pas fait l'objet de réserves chez nos interlocuteurs dans son principe. Un point cependant qui n'a pas été explicitement traité dans nos entretiens concerne la question de l'autonomie respective que sites qualifiants et instituts de formation peuvent souhaiter voir respecté de façon réciproque. Parfois se laissait seulement entendre, du côté des premiers, qu'ils estimaient ne pas manquer de ressources pour assurer leur responsabilité à conduire un stage quand ils accueillent un étudiant. Mais surtout l'alternance est apparue comme une pratique renvoyant à des situations effectives et des problèmes concrets à traiter.

À cet égard, dans un contexte de déficit de places, la question prioritaire pour les instituts de formation est celle de l'accès de leurs étudiants à des établissements qui les accueillent, avec pour conséquence qu'ils estiment ne pas pouvoir formuler une « *commande pédagogique* » trop exigeante (« *le niveau d'exigence [à l'égard des sites qualifiants] reste assez faible parce qu'on n'a pas trop les moyens pour l'instant* », une directrice, Als.). Néanmoins – et c'est leur deuxième préoccupation majeure – il leur faut désormais s'assurer que les professionnels qui encadrent les stagiaires soient en capacité de prendre leur part à l'évaluation des compétences des étudiants et ne se contentent plus de porter un jugement sur le bon déroulement du stage. Nous revenons longuement sur ce point dans un prochain chapitre.

De leur côté, les professionnels des sites qualifiants rencontrés ont souvent exprimé l'intérêt qu'ils portaient à la formalisation du référentiel de compétence pour leur métier. Et ils y voient un outil pertinent pour évaluer la progression des stagiaires au cours de leur stage. Ils apprécient également de se voir reconnaître une responsabilité dans la validation des compétences acquises par les stagiaires qu'ils suivent. Ils estiment cependant parfois que, pour pourvoir mieux l'assurer, il leur serait utile d'avoir des retours sur l'évaluation qu'ils ont faite ainsi que sur le résultat final obtenu par ces étudiants, alors qu'ils n'en seraient pas tenus informés.

²³ Une responsable des études pour les EJE se demande si elle ne tend pas à se réduire : « *l'implication des professionnels dans la formation au sein des instituts était une situation très valorisée [...] Aujourd'hui, il y a un changement par rapport à cela, un rétrécissement de la participation des professionnels à la formation* » (Als.).

L'alternance repose sur une relation de caractère nécessairement asymétrique entre les obligations que doivent satisfaire les instituts de formation et le volontariat des sites qualifiants. Les premiers ont à composer entre un pragmatisme qui assure à tous leurs étudiants la possibilité de suivre des stages dans des conditions satisfaisantes et des exigences formulées à l'égard des sites qualifiants qui ne soient pas dissuasives. Les seconds acceptent des stagiaires parce qu'ils y trouvent intérêt à différents titres, mais ils attendent aussi de la part des instituts de formation, ainsi que des instances qui valident les formations, une reconnaissance pour le concours qu'ils apportent. L'agrément des formateurs de terrain (tuteurs) en était une des formes. Son abandon les prive d'une distinction qui leur conférait une certaine autorité. Une autre manifestation de cette reconnaissance peut se traduire par une prise en compte de leur avis plus global sur les capacités effectives des étudiants à exercer le métier qu'ils visent, qui ne seraient pas réductibles aux compétences et aux connaissances évaluées par les différentes épreuves définies dans le référentiel de certification. Or certains tuteurs laissent entendre qu'un tel point de vue n'est pas assez entendu.

2. LES MODALITÉS D'ACCUEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES

2.1. La gestion du projet de stage

2.1.1. Un projet qui peut être adossé au référentiel de compétences...

L'alternance pour être véritablement intégrative s'appuie, dans l'idéal, sur un projet de stage coproduit par l'étudiant, l'institut de formation et le lieu de stage. Dans la définition des objectifs du stage, les référentiels sont souvent prépondérants : « *le lieu d'accueil s'appuie sur le descriptif des DC adressé par l'établissement de formation* » (Association multi accueil enfants, Aquitaine). Ainsi, avant d'être personnalisés, les objectifs sont le plus souvent définis en fonction des domaines de compétences (DC) visés : « *la convention est signée, avec la définition des objectifs, qui sont toujours les mêmes, pour chaque école, quelle que soit la place du stage dans le cursus* » (SAD urbain, Rhône-Alpes). Cette absence de personnalisation relève également des étudiants eux-mêmes, très polarisés pour certains par la validation de leurs DC, quel que soit le diplôme : « *Ils sont focalisés sur le référentiel, certains arrivent avec les grilles d'évaluation [...] la validation de leurs DC, c'est leur priorité [...] les productions qu'ils vont faire pendant le stage sont orientées par ça [plus que par leur « projet » de stage, rarement formalisé au départ et pas toujours communiqué au tuteur]* (IME, Rhône-Alpes).

2.1.2.... au parcours de l'étudiant et aux ressources du lieu de stage

Pour autant, dans notre corpus l'adossement du projet au parcours et motivations de l'apprenant n'est pas inexistant. Cet entretien réalisé dans une structure de multi accueil alsacienne l'exemplifie : l'étudiante en cours de stage a proposé de traiter l'apprentissage de la propreté et la gestion des déchets, sujet qui a surpris la tutrice qui n'avait jamais pensé à en faire un projet de stage mais qu'elle a trouvé très intéressant (une charte sur le passage aux toilettes, un document qui demeurera utile pour le multi-accueil, et un échange avec les parents sur ce sujet pour composer un « livret » à leur intention). Ainsi le projet peut naître des motivations de l'étudiant et des problématiques émergeant de son terrain. A contrario il est quelquefois difficile au stagiaire d'appréhender la mesure de son projet ou ses conditions de faisabilité : « *Des fois elles s'embarquent à vouloir faire des mémoires sur des familles où les tutrices savent par expérience qu'elles vont se casser la figure* », ce qui conduit l'équipe à suggérer d'autres cas, moins difficiles à traiter, comme dans cette association d'aide aux familles (Alsace) où la référente recadre si nécessaire l'ampleur du projet : « *Il faut juste décrire ce que vous faites, il ne s'agit pas d'inventer des usines à gaz* ».

Les projets trop ambitieux, tous les tuteurs en ont eu l'expérience, et s'en méfient, comme en témoignent ces deux autres entretiens : « *Automatiquement les jeunes qui viennent d'arriver vont aller choisir la situation la plus délicate parce que c'est celle qui saute aux yeux. Et là elles s'y perdent* ». « *Elle a fini par prendre une activité qu'elle a menée mais ça a été difficile de l'inscrire dans une démarche, de voir ce qu'elle voulait et comment faire ensuite que ce ne soit pas ponctuel, c'est-à-dire qu'après son départ ce qu'elle avait mis en place soit repris en charge par sa référente [il s'agissait notamment d'inscrire un enfant dans un club et d'en faire le suivi, mais qui devait se poursuivre après son départ]* » (MECS publique, Alsace).

Plus largement ces exemples nous montrent qu'une coproduction tripartite en amont de l'entrée en stage ne peut exister qu'à condition d'une parfaite connaissance partagée des attentes et des possibilités des uns et des autres en articulation avec le domaine de compétences visé. A qui revient-il de l'organiser ? Et comment la systématiser ?

Quand le projet fait l'objet d'une coproduction, celle-ci est davantage bipartite, institut de formation / étudiant : « *de façon générale, ils viennent avec une feuille de route de l'école, ils sont parasité par le cadre de contrainte de l'école (du référentiel de certification en fait) ; ils sont tout le temps en lien avec l'école, qui attend des choses (des écrits, des mémoires etc.)* » (CG, Rhône-Alpes) ; voire étudiant / lieu de stage : « *souvent on leur dit qu'il faut faire un projet et on construit le projet ensemble. Alors y a des stagiaires qui arrivent et qui nous dégagent un super projet²⁴* » (IMPRO, Alsace) ; ou institut de formation / lieu de stage : « *les objectifs de stage sont validés par les instituts de formation, ils les confrontent avec le référent du SQ en amont de la 1^{ère} rencontre avec le stagiaire* » (CG, Aquitaine) ; cette coproduction est plus rarement tripartite (institut de formation / étudiant / lieu de stage) même si la pratique existe :

« *A l'issue du premier RDV les objectifs du stage sont formalisés et la convention est remplie. Le document type de l'école reprend DC par DC, les "objectifs généraux en termes d'acquisition de compétences", puis laisse la place à l'individualisation à travers 3 rubriques à remplir DC par DC : "Objectifs pouvant être atteints sur le SQ", "Modalités, types d'activité, moyens pour les atteindre" et "Compétences visées" » (FPH, Rhône-Alpes).*

Pour autant, la légitimité pédagogique de chacun des partenaires n'est pas niée. Le partenariat s'exprimant ailleurs, lors des visites de stage notamment où les modes d'apprentissage des compétences visées sont alors explicités. Il s'exprime également à l'occasion des vacances de formation en école réalisées par nombre de professionnels : « *c'est assez divers, c'est un petit peu au fil des rencontres une commande qui est passée, on regarde ce que nous portons et ce que nous pouvons dire, ça attire l'attention de tel ou tel formateur qui est venu visiter le terrain de stage, et voilà, on porte un temps de formation spécifique* ». Quand la volonté existe, les leviers pour favoriser le partenariat existent déjà. Les visites de stage et les vacances sont des sources d'interconnaissance et d'échange sur l'articulation de la participation de chacun au processus d'apprentissage.

Toutefois, pour opérer le passage de lieu de stage en site qualifiant, les relations entre l'une et l'autre des parties (institut de formation / lieu de stage) doivent pouvoir s'étayer sur l'institution. Pourtant il est encore assez courant qu'elles se limitent aux relations interpersonnelles, comme le reconnaît cette directrice de MECS alsacienne, lorsqu'elle regrette que ses salariés soient sollicités individuellement et non l'établissement lui-même pour les interventions : « *On l'apprend quand [la salariée] dit : est-ce que je peux avoir une autorisation d'absence ou du cumul d'activité qui contribue à une petite rémunération* »

Coproduit ou pas en amont, le projet est quasi systématiquement repris avec le stagiaire peu de temps après son arrivée. C'est alors l'occasion d'un réajustement. Ou d'une production lorsqu'il n'existait pas, ce qui est assez fréquent et entériné par les sites qualifiants, pour les formations au DEAVS, mais aussi parfois pour les formations des moniteurs éducateurs :

« *Les stagiaires arrivent rarement avec un projet de stage et la MECS ne le leur demande pas. Ils arrivent avec des « intentions » de travailler sur tel ou tel aspect (du métier). Le projet se précise au fur et à mesure. Il y a un temps d'évaluation, de diagnostic (du terrain de stage avant que le projet ne se construise vraiment)* » (MECS Aquitaine sur ME).

Il faut rester prudent cependant sur le poids donné au « projet de stage » et donc à son existence ou pas, car dans un certain nombre de sites, cette notion ne semble pas faire sens, et celle « d'objectifs de stage » lui est volontiers substituée, lorsqu'il s'agit d'évoquer l'annexe pédagogique de la convention de stage : « *les tuteurs et la RP [...] proposent une rédaction de l'annexe pédagogique de la convention de stage [...]. Cette annexe décrit les objectifs du stage en lien étroit avec le référentiel* » (FPT /Rh. Alpes). Ailleurs c'est bien le terme de « projet de stage » qui est utilisé, mais son contenu renvoie à des « objectifs de stage » très standardisés : « *l'étudiant remplit en trois exemplaires l'avenant pédagogique. Le projet de stage fait apparaître pour toutes les formations, tous les stages, les items généraux qui sont remplis en fonction de son parcours et en lien avec le terrain* » (IRTS Aquitaine). On peut noter par ailleurs que la notion de « projet de stage » n'est pas pertinente pour les

²⁴ La participation de l'IMPRO à un festival organisé par l'APEI et un ESAT à vocation culturelle, une participation qui fut reconduite après le départ de la stagiaire.

apprentis : « *la négociation du contrat d'apprentissage ne suppose pas de construction d'un « projet individuel de stage »* » (Site DEAVS, Rhône-Alpes).

La nature du projet de stage ne semble en tout cas pas être un élément déterminant du processus de sélection d'un stagiaire : si l'on en juge par la nature des pièces demandées à l'appui d'une candidature (CV et lettre de motivation dans 70 % des cas selon les étudiants) il semble que les établissements accordent plus d'importance à leur expérience, et bien sûr à leur motivation ou à leur curiosité, qu'à leur projet de stage. Dans certains cas d'ailleurs, l'accueil d'un stagiaire ressort d'une certaine forme de gestion de la main d'œuvre :

« les stagiaires prennent contact par courrier. Il y a beaucoup de demandes. Ils sont retenus en fonction de leur profil (parcours antérieur à la formation), de leur capacité de persuasion et selon nos opportunités à nous, c'est à dire en fonction de la tension qui peut régner avec les résidents » (MECS, Aquitaine).

Néanmoins lors de l'entretien préalable à la signature de la convention de stage, la question du projet de stage serait évoquée par le référent de site huit fois sur dix, aux dires des étudiants enquêtés.

2.2. L'accueil de l'étudiant au sein de la structure

2.2.1. Anticipation, formalisation, personnalisation et collégialité, confirment le passage de lieu de stage en site qualifiant

Dans un certain nombre de sites, l'arrivée du stagiaire est anticipée, discutée en collectif plus ou moins large, avec des rencontres en amont, afin de permettre de vérifier l'adéquation du projet de stage avec le public et le projet de l'établissement, avant qu'il ne débute. Cette situation s'est observée avant tout en Rhône-Alpes, comme dans ce service social municipal où en préalable au démarrage du stage, le tuteur référent (TRSQ), organise un premier contact collectif, entre l'équipe de tutrices et les futurs stagiaires. Cette rencontre permet de présenter le service, et le groupe des tutrices, avant l'affectation précise des stagiaires à l'une ou l'autre de celles –ci. Il permet aussi de tester la motivation professionnelle des stagiaires, leur maturité et leurs acquis antérieurs, pour en tenir compte éventuellement en termes d'affectation à tel ou tel territoire ». Un dispositif du même ordre a été observé dans un établissement hospitalier, avec une rencontre collective préalable qui permet non seulement de présenter le service social, mais surtout de « *vérifier que le choix du stagiaire a été réfléchi et qu'il pourra s'intégrer dans l'équipe* ». Le dispositif d'accompagnement lui est également présenté et il prend RDV pour la rentrée » (FPH, Rhône-Alpes, DEASS).

A son échelle une petite association d'aide à domicile (RH. Alpes) pratique de la même manière, en recevant, une semaine avant le début du stage, la stagiaire (unique) pour lui présenter l'association, son projet et son mode de fonctionnement et lui donner les coordonnées des deux tutrices avec lesquelles elle devra « tourner », en alternance sur une semaine. (2j/3j, 35H maxi) » (SAD Rhône-Alpes, DEAVS).

De manière assez systématique, les groupes (d'enfants, de résidents, de bénéficiaires) concernés par l'arrivée du stagiaire sont prévenus de son arrivée quelques jours avant, comme dans cette crèche où l'on affiche même la photo du futur stagiaire sur la porte d'entrée, pour que les parents ne soient pas surpris de voir « une nouvelle tête ». Et lors de son arrivée, des précautions sont prises pour éviter qu'il arrive « comme un cheveu sur la soupe ». Ainsi dans cet IME en externat le stagiaire est accueilli par l'équipe un quart heure avant l'arrivée des enfants, pour lui expliquer le processus, puis on le présente aux enfants. Dans la journée son référent professionnel trouvera un moment pour lui faire visiter très précisément les lieux et lui donner le planning de travail. (IME, ME en Rhône-Alpes).

Cette anticipation de l'arrivée du stagiaire, et sa formalisation sont souvent référées en Rhône Alpes, aux premières actions de formation suivies : « *la procédure d'accueil a été réfléchie et formalisée*

dans les années 2007/2008, à l'issue des stages de formation au tutorat suivie par quatre professionnels » (FAM, Rhône-Alpes). La présentation des conditions d'accueil se réalise alors à l'aide d'un livret d'accueil²⁵ remis à l'apprenant dès son acceptation en stage ou à son arrivée.

Anticipation, formalisation, personnalisation et collégialité, les visées de cette organisation sont aux principes mêmes de l'alternance intégrative : « Le guide indique également que le stagiaire doit être pro actif dans cette phase d'intégration : *« il est essentiel qu'il se sente attendu et guidé dans son nouveau lieu de travail mais aussi qu'il ait le souci de se présenter afin qu'il devienne acteur de son intégration. » » (FAM Rhône-Alpes). Et les effets produits sur les stagiaires sont positifs « ici on ne va pas arriver comme un cheveu sur la soupe, c'est rassurant de rencontrer les équipes avant » (stagiaires ASS, FPT, Rhône-Alpes)*

2.2.2.L'intégration sur un mode collégial également

La phase d'intégration au sein du service proprement dite revêt soit un caractère purement administratif (la convention est signée, des documents présentant la structure sont remis à l'étudiant...), soit relève d'un véritable premier temps d'échange sur l'organisation du travail et le sens donné au stage dans les organismes les plus avancés dans la réflexion et la mise en pratique du passage de lieu de stage en organisation apprenante. L'intégration s'effectue là sur un mode collégial, l'étudiant est reçu par l'ensemble de l'équipe : « *le jour de son arrivée, une réunion de service est organisée afin qu'il se sente attendu et puisse se présenter à l'ensemble de l'équipe » (FPH, Rhône-Alpes). Que la relation soit instituée d'emblée avec l'ensemble de l'équipe n'est pas anodin. Elle signe l'engagement de l'institution vis à vis de l'étudiant.*

Dans les organismes moins engagés dans la réflexion, l'intégration reste pratiquée sur un mode dual hiérarchique, le stagiaire est reçu par la direction : « *je vois la personne à son arrivée pour l'accueil pour qu'il y ait une rencontre formelle avec le directeur » (IMPRO, Alsace). Au mieux est discuté en équipe le principe d'accueillir un étudiant quel qu'il soit : « le stagiaire est d'abord reçu par le directeur, celui-ci a préalablement consulté son équipe pour valider le principe d'accueillir un stagiaire (et pas un stagiaire en particulier). Puis il est reçu par le chef de service » (MECS, Aquitaine). In fine, la distinction des modalités d'accueil ne ressort pas des filières, des niveaux de formation, de la nature des structures (secteur ou taille par exemple), la distinction s'opère sur le degré de transformation de lieu de stage en site qualifiant. Pour les lieux de stage ayant opéré ce passage, l'accueil sera anticipé, formalisé, personnalisé et porté collégalement.*

2.3. L'organisation du déroulement du stage

2.3.1.Des stratégies différenciées

Comment le stagiaire est amené à conduire des actions ou à participer à des activités qui vont permettre et faciliter l'acquisition de nouvelles compétences est l'un des axes sur lequel portait notre questionnement. Des enquêtes conduites il ressort qu'en phase d'intégration, deux stratégies différenciées se rencontrent : l'observation active ou la participation immédiate.

2.3.2.L'observation active

L'entrée dans les apprentissages professionnels peut être progressive et personnalisée. Les stagiaires ne sont pas comptés dans l'effectif pour prendre en charge les bénéficiaires. Pour les EJE notamment il peut être alors demandé au stagiaire une période d'observation sans intervention auprès des enfants

²⁵ Voir deux extraits de livret, en annexe 4

« observer c'est travailler, le travail ça commence par ça, savoir observer les enfants, les parents ... » (EJE) Petite ville, Rhône-Alpes) ; « la première semaine est consacrée à l'observation : il n'est pas autorisé à interagir physiquement avec les enfants, car ceux-ci doivent d'abord l'adopter (IME (accueil enfants polyhandicapés) Ville périurbain, Rhône-Alpes). Plus largement, l'observation fait partie intégrante de la culture professionnelle du travail social :

« la première semaine le stagiaire ne participe pas aux phases de vie où l'intimité des résidents est en jeu (lever-coucher-toilette etc.). Il s'agit pour le stagiaire de prendre ses marques, et pour les résidents d'intégrer l'arrivée d'un nouveau professionnel. A partir de la seconde semaine, le stage sera balisé en termes d'horaires et de définition d'une trame d'intervention, et présenté à l'équipe en réunion » (FAM rural, Rhône-Alpes sur ME et ES).

De trois jours à trois mois, la durée de la phase d'observation est corrélée à la durée du stage.

2.3.3. La participation immédiate

L'apprenant peut être mis directement en situation de travail. Ce cas peut s'observer pour les apprentis quand dès leur arrivée ils sont considérés comme un(e) salarié(e) quasi à part entière :

« Avec le contrat de travail les exigences sont différentes, on a des attentes comme pour un salarié ... qui se rapprochent d'un professionnel qui débute avec un stagiaire c'est différent il ne fait pas partie de l'effectif, on ne peut pas lui confier le même type de responsabilité, même juridiquement il n'a pas les mêmes responsabilités [...] on ne pourra pas confier une responsabilité à un stagiaire, comme être seul avec un groupe, même s'il peut l'assumer qu'à un salarié » (FAM, Rhône-Alpes).

Si la mise en situation immédiate peut être corrélée au statut de l'alternance, elle peut ressortir également de l'avancée dans le cursus de formation, les étudiants de dernières années pouvant être mis en situation d'autonomie professionnelle plus rapidement que les étudiants débutant leur parcours de formation le seront de manière différée.

2.3.4. L'appréhension des différentes situations de travail, préalable courant

L'acquisition de la posture professionnelle et des compétences associées s'outille de différentes façons. L'appréhension globale des différentes situations de travail en préalable à la mise en situation est une pratique courante. Pour les DEAVS par exemple, c'est « partir en tournée » avec sa ou ses tutrices :

« Les tutrices auront obtenu au préalable l'accord de chaque client pour introduire chez eux un stagiaire. Les réticences sont nombreuses, mais certains clients apprécient car ça leur fait une compagnie supplémentaire et quelqu'un de nouveau avec qui bavarder. Certains espèrent aussi que la prestation fournie sera plus importante ... » (SAD, Rhône-Alpes).

Pour les ASS, il s'agit de « tourner » également, au début et/ou pendant la durée entière de la période passée au sein du site:

« Le stagiaire va tourner avec chacun des membres de l'équipe pour apprendre à connaître tous les services de l'hôpital. Ensuite il travaillera alternativement avec ses deux tutrices, selon un planning établi tous les lundis matin. Il pourra cependant se voir proposer des situations de travail intéressantes par d'autres membres de l'équipe, tout au long de son stage » (FPH Rhône-Alpes).

2.4. Sur l'accompagnement

Les pratiques visant à favoriser le caractère apprenant des organisations qui émergent des entretiens conduits relèvent de plusieurs dimensions. Le temps dédié à l'accompagnement, formalisé, planifié et « maïeutique », la transmission des savoirs étayée par un portage institutionnel au delà de la relation duale stagiaire/tuteur s'avèrent essentiels.

2.4.1.Des réunions bilatérales SQ / stagiaire, formalisées et régulières

Dans l'organisation de ces rencontres les pratiques sont différenciées, mais le plus souvent elles existent. Elles peuvent être, un point quotidien et peu formaliste : *« on échange au fur et à mesure de la journée, s'il y a quelque chose qui ne va pas on le dit (dans la voiture, entre deux missions) »* (tutrice, SAD, Rhône-Alpes, DEAVS). Ces rencontres peuvent être planifiées : *« Le binôme de tutrices planifie des RDV bilan un peu formalisés toutes les quinzaines »* (FPH, ASS, Rhône-Alpes) :

« Dans les 15 jours après son arrivée, le stagiaire rencontre son référent professionnel et tous deux constituent un chronogramme de leurs rendez-vous. Même s'il peut être soumis à des changements, il permet d'avoir présent à l'esprit les rencontres et éventuellement rappeler l'importance de ces rendez-vous, fixant ainsi un suivi » (FAM, ES et ME, Rhône-Alpes).

Ainsi, si la plupart des structures incluent dans leur organisation du temps de travail, des plages spécifiquement dédiées à l'accompagnement, la nature véritablement apprenante de l'accompagnement relève du caractère réflexif qu'apportent au stagiaire ces échanges sur sa pratique et au-delà, au mode itératif sur lequel ils sont conduits, le contenu des précédents échanges et ce qu'ils ont amené comme progression dans les apprentissages étant repris systématiquement :

« il faut se poser, ça permet de faire le point sur les situations qui ont été vécues pendant la semaine, ou on part d'un compte-rendu écrit de réunion, qu'on leur demande de rédiger ... C'est toujours en lien avec les objectifs généraux du stage (...) Le tuteur doit vérifier que le stagiaire a fait ce qu'on lui a proposé de faire au précédent bilan de stage » (Service remplaçants, CG en Rhône-Alpes).

A minima, pour former aux compétences du métier, un espace de réflexion spécifiquement dédié au stagiaire est une des conditions à réunir :

« un rendez-vous hebdomadaire avec un de référent professionnel est assuré pour travailler sur les écrits professionnels. Le tuteur référent a instauré le principe de deux ou trois rencontres avec les stagiaires, sans les tutrices, avec d'autres AS, pour faire le point et les laisser exprimer leurs questionnements par rapport au fonctionnement du stage » (FPT, ASS, Rhône-Alpes).

2.4.2.Et une pédagogie collectivement portée

L'organisation apprenante est d'autant plus apprenante quand la transmission des savoirs²⁶ ne repose pas uniquement sur une relation duale tuteur/étudiant mais s'étaye sur une pédagogie collectivement portée : *« c'est un travail d'équipe, on veille entre autre que le stagiaire ne soit pas uniquement qu'avec lui. Par exemple dans les services d'internat, il va travailler avec tout le monde et aussi avec les services d'extérieurs »*. Le double tutorat s'inscrit dans la même philosophie : *« Avant il y avait toujours des binômes de référents professionnels, ça donnait de la souplesse à l'étudiant, pour saisir les situations les plus intéressantes »* (FPT, Rh. Alpes).

Parfois l'accompagnement est réalisé par un binôme, référent professionnel et tuteur référent, qui dans ce cas, peut suivre plusieurs stagiaires (et/ou apprentis) relevant d'une même école. Ce référent de deuxième niveau organise des rendez-vous réguliers avec les stagiaires, travaille sur ses écrits s'il le sollicite, et participe à l'évaluation formative et au bilan de fin de stage. *« C'est lui qui rédige, en collaboration avec le référent professionnel, la synthèse de l'évaluation finale du stage, qui sera validée par le chef de service »* (FAM, Rhône-Alpes). La région Rhône-Alpes se distingue par la création d'instruments destinés à étayer les tuteurs dans leur activité d'accompagnement et les étudiants dans leurs conditions de stage.

²⁶ Savoirs d'action nécessaires à la réalisation des activités afférentes à un emploi type du métier visé, cf. J. Ward, 2011

Le groupe pédagogique de soutien (GPS)

Créé à la fin des années 90, il est constitué de six professionnels référents formés à l'accompagnement des stagiaires (dont une ASS qui a fait la formation longue, certifiante, sur deux ans). Ils sont personnes ressources pour les référents professionnels actifs (qui ont des stagiaires) : ils discutent entre pairs des situations délicates auxquelles ils peuvent être confrontés dans leur accompagnement, de leurs difficultés ou échecs avec des stagiaires etc. Le groupe permet de chercher des solutions quand un stage ne marche pas, car il n'est plus possible d'arrêter un stage, faute de solution de repli pour l'étudiant. Le GPS se réunit une fois par mois pendant la période d'accueil des stagiaires (septembre à février).

Le groupe d'appui stagiaire (GAS)

Il est constitué de deux professionnels non tuteurs. Ils reçoivent les stagiaires pour parler de leurs conditions de stage, de leurs difficultés avec leurs tuteurs, etc.

(Conseil Général, Rhône-Alpes).

Un collectif des stagiaires

En plus de l'accompagnement individuel, les stagiaires participent tous les deux mois à une réunion de tutorat (tous les stagiaires et tous les tuteurs et tous les chefs de service) au cours desquels sont traités et débattus différents thèmes « *afin de transmettre les valeurs institutionnelles et créer une réflexion commune sur les pratiques professionnelles* » : l'évaluation, les écrits professionnels, les familles, la loi de 2002, la maltraitance etc. (FAM, Rh.Alpes, ME ET ES).

Le traitement des stagiaires non comme une collection d'individus mais comme un collectif a également été observé dans un IME, qui met à disposition du collectif un bureau, des outils de travail, et favorise les synergies et les échanges, entre stagiaires de différentes professions, autour des projets et de la rédaction des différents mémoires qu'ils ont à produire. Dans la mesure du possible certaines thématiques liées au projet d'établissement leur sont présentées collectivement.

(IME Rh. Alpes, ME ; ES)

Relevons pour finir que pour certains professionnels, des interrogations subsistent quant à la capacité des écoles à croiser savoirs théoriques et apprentissages de terrain : « *L'alternance serait bénéfique à condition qu'il y ait des apports théoriques en lien avec le terrain, ça pose la question du contenu des cours pendant la période de stage, on est obligé de leur apporter un minimum de théorie, mais on n'est pas soutenu par les écoles* » (FPT, Rhône Alpes ; ASS).

2.5. La répartition des rôles d'accompagnement

2.5.1. Configurations à géométrie variable et dénominations hétérogènes

La définition de site qualifiant de la circulaire du 31 décembre 2008 (reprenant celle du 27 mai 2005) organise l'accueil des stagiaires autour de deux fonctions, référent professionnel de site qualifiant et formateur sur site qualifiant. Selon cette définition,

Le référent professionnel de site qualifiant joue un rôle d'interface interne/externe :

« il représente son Institution auprès du ou des établissements de formation et participe au processus de reconnaissance du ou des sites qualifiants, élabore et suit les conventions conclues dans ce cadre » ; et au niveau interne : « garant de la qualité des stages, il organise et mutualise les ressources institutionnelles au bénéfice de chaque stagiaire et coordonne les différents

professionnels mobilisés pour l'accueil en stage sur site qualifiant. A ce titre, il est garant de la cohérence globale de chaque projet de stage » (ibid.).

Le formateur sur site qualifiant, lui a une action en interne :

« il est en proximité directe et quotidienne avec le stagiaire ; il accompagne celui-ci dans l'acquisition d'une ou plusieurs compétences. Il suit la progression de ses acquisitions, dresse des bilans réguliers avec le stagiaire et informe le référent professionnel de site qualifiant de l'évolution de celui-ci » (id.).

Sur le terrain la dénomination qui prévaut pour l'accompagnement de proximité est celle de tuteur, ou « tuteur de proximité », mais celle de « référent professionnel » se diffuse et celle de « formateur terrain » se rencontre encore. Quand la fonction de responsable de site qualifiant existe, comme activité transversale portée par un encadrant ou un professionnel, le terme de référent (de site), ou de tuteur-référent de site qualifiant (TR-SQ, essentiellement rencontré en Rhône Alpes) s'entend pour référent professionnel. Ces dénominations recouvrent en fait celles des modules composant désormais l'offre de formation proposée par la branche : module 1 de tuteur (de proximité), obligatoire pour l'accueil de contrats de professionnalisation, et module 3 de tuteur référent. Selon l'un de nos interlocuteurs UNIFAF, en région Aquitaine, ce dernier module serait le moins suivi, du fait de son imputation au plan de formation.

« trois cursus, le cursus de base donc obligatoire pour ceux qui mettent en place un contrat pro, le deuxième cursus de 40 heures et donc complémentaire notamment sur la question d'alternance et plutôt réservé aux salariés de niveau 5 et niveau 4, en partant du postulat que les salariés de niveau 3 et 2 ont eux même suivi une formation en alternance et connaissent donc un peu tout ça. Et puis le troisième module de 40 heures est pour devenir référent de site qualifiant (...) Les modules 1 et 2 sont pris en charge sur des fonds mutualisés. Il n'y a que le module 3 qui ne l'est pas. C'est vrai que de fait le soutien n'est pas le même. C'est vrai que de fait l'établissement va plus aller vers des formations financées à 100% ».

Ainsi, si la volonté du législateur dans la mise en œuvre des sites qualifiants est d'encourager et non de contraindre, la question du financement des actions visant à la favoriser n'est pas neutre. Les efforts consentis par la DRJSCS Rhône Alpes pour des formations correspondant au 3ème module illustrent cette politique d'encouragement. Laquelle profite d'ailleurs plus largement à un nombre grandissant de stagiaires, les dispositifs mis en place sur les sites bénéficiant à des stagiaires relevant d'autres certificateurs (ministère de la santé, de l'emploi, de l'Éducation nationale, de l'agriculture, de l'enseignement supérieur etc.). Si la multiplicité des initiatives en matière de formation de tuteurs est incontestable, ce qui a pu poser quelques problèmes d'harmonisation des référentiels utilisés pour les sites qualifiants qui ont misé sur les différents dispositifs pour former leurs professionnels, a contrario la les formateurs des écoles semblent avoir moins souvent pu bénéficier de formation pour les accompagner dans la mutation de leur activité. L'UNAFORIS a attiré notre attention sur ce point. Quelques initiatives ambitieuses ont cependant pu être observées, comme celle portée par le réseau des MFR au titre de son activité de CFA, pour le DEAVS : tous leurs formateurs intervenant sur des cursus en alternance sous statut salarié bénéficient de huit semaines de formation, étalées sur deux ans. La capacité des écoles à mieux prendre en compte les apprentissages réalisés sur les sites qualifiants, pour les croiser avec les savoirs théoriques qu'elles délivrent, dépendra sans doute des efforts qui seront fait aussi sur ce volet de la formation continue des professionnels de la formation.

2.5.2. Sur la reconnaissance des rôles et les moyens attribués à la fonction

Les fonctions de référent professionnel de site qualifiant et formateur sur site qualifiant peuvent être séparées ou cumulées, selon l'organisation choisie par l'organisme d'accueil (cf. circulaire citée). Si les textes n'obligent pas à ce qu'ils soient distincts, la nature des rôles dans leur spécificité reste toutefois différenciée dans la très grande majorité des cas. Il n'en reste pas moins que dans certains établissements, les rôles s'enchevêtrent, rendant la situation assez illisible pour un interlocuteur externe :

« Je ne suis pas sûre que cette distinction tuteur et tuteur référent (en fait RSQ) soit bien identifiée par tout le monde ... même au sein des écoles parfois ... (...). Le tuteur référent, il informe les référents professionnels de la marche à suivre, des outils à leur disposition, on leur donne des conseils ... et le cas échéant, ou à cause de situations particulières, on accompagne directement le stagiaire, donc on fait office de référent professionnel, mais aussi d'organisateur au niveau de l'établissement et de lien avec les écoles ... En fait je pense qu'il y a eu un petit quiproquo à l'origine car on pensait tous partir en formation pour être tuteur, c-à-d référent professionnel, et en fait on a été formé comme tuteur référent de SQ ... » (FAM, ES, ME ; Rhône Alpes).

La présence d'un temps spécifiquement attribué à l'accueil et l'accompagnement des stagiaires témoigne d'une clarification des rôles et la favorise. Sur ce point les situations rencontrées s'avèrent inégales. Les professionnels affectés à l'accueil de stagiaire peuvent bénéficier d'un temps dédié pour assumer la fonction :

« Les tuteurs référents bénéficient de temps de décharge pour assurer le suivi régulier des apprentis et des stagiaires. Les tuteurs référents (ou Référent de Site Qualifiant) qui ne sont pas des cadres bénéficient d'une grande autonomie dans la gestion des relations avec les écoles et le suivi du parcours des stagiaires et des apprentis. Ils sont investis d'une réelle responsabilité et travaillent avec les CDS, dans des relations non hiérarchiques » (FAM, Rhône Alpes).

Pour d'autres, ce temps dédié n'est pas formalisé ni reconnu mais existe néanmoins. Voir, relève d'une obligation, la fonction tutorale peut faire partie de la fiche de poste (assistante sociale en conseil général, Alsace). Enfin des bricolages existent pour que l'une et l'autre des fonctions puissent être assurées :

« Un temps est dédié à la référente pour les rencontres individuelles à l'intérieur de la structure mais son temps n'est pas libéré pour lui permettre d'assister aux rencontres au sein de l'établissement de formation. Pour autant elle est en relation avec ce dernier par l'intermédiaire du directeur qui lui entretient des relations rapprochées, avec l'IRTS particulièrement, ne serait-ce qu'au travers de son engagement en tant que vacataire » (Association multi accueil enfants, Aquitaine).

Plus largement, relevons qu'à la différence de l'accompagnement des apprentis reconnu conventionnellement, l'accompagnement des stagiaires ne bénéficie pas de cette reconnaissance et rarement d'une forme de reconnaissance particulière, symbolique ou matérielle : « ça fait partie de la fonction, le tutorat ... d'ailleurs en général elles sont contentes de faire ce tutorat, ça leur permet aussi d'avancer dans leur pratique, de se questionner expliquer ce qu'on fait et pourquoi on le fait... ». Toutefois, ce peut être un plus dans la notation spécifique à la fonction publique ou hospitalière. Pour certains, une forme de valorisation de la fonction existe :

« ce qui avait été intéressant, c'est que ces formations ont parfois aussi servi dans une démarche de déroulement de carrière... ça a permis pour certains d'aller ensuite vers des positions de cadres. C'était... des compétences qu'ils pouvaient à un moment donné valoriser et dans l'institution c'était aussi reconnu » (Conseil général, Alsace).

Ainsi pour les formateurs sur site qualifiant : l'engagement dans l'accompagnement se base sur le volontariat. Expliqué par la volonté de transmettre, le retour réflexif sur sa pratique entraîné par l'apprentissage transmis à l'apprenant pouvant générer ou s'appuyant sur une remise en route de son propre désir de formation. Pour les référents professionnels : le fait que même si tous ne le sont pas, le plus souvent la fonction est assumée par un cadre pour qui cette activité s'entend comme une activité d'encadrement incluse dans sa fonction et non distincte. Dans notre corpus, la demande de reconnaissance de l'activité spécifiquement dédiée à l'accueil de stagiaire peut être ou n'être pas exprimée, plus important serait l'attribution d'un temps affecté à cette délégation.

3. LA PLACE DES PROFESSIONNELS DE TERRAIN DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS

Pour la plupart des référents de sites et tuteurs rencontrés, c'est sur le volet « évaluation du stagiaire » que l'activité de tutorat a le plus évolué ces dernières années : tous mentionnent l'importance croissante accordée par les écoles au contenu des bilans de stage, qui font partie du « livret de formation » consultable par les jurys terminaux, mais aussi dans certains cas par les examinateurs de certaines épreuves particulières, comme dans le cas des moniteurs éducateurs (certification du DC2).

D'une évaluation synthétique, assez standardisée et un peu « molle », selon les dires d'un directeur de foyer, on est passé à une évaluation beaucoup plus analytique, en deux temps : elle commence par une évaluation réalisée par domaine de compétences, en s'appuyant sur des grilles de critères et indicateurs d'évaluation conduisant à plus d'objectivation des activités réalisées, et de la progression observée dans l'accomplissement de celles-ci, et se poursuit par la rédaction d'une appréciation globale sur les qualités professionnelles manifestées par le stagiaire et les points de faiblesse sur lesquels il doit encore travailler, en particulier lorsqu'il ne s'agit pas de son dernier stage.

Jugé délicat par les tuteurs, quels qu'ils soient, cet exercice est dans la plupart des cas réalisé de manière plus ou moins collective : il implique à minima le binôme référent professionnel et référent de site, ou cadre responsable du suivi du stagiaire selon les termes de la convention individuelle de stage, mais il n'est pas rare que d'autres personnes (collègues de travail et responsables hiérarchiques) soient consultées pour avis avant la validation définitive du document envoyé à l'école.

Au-delà de leur contribution essentielle à la production des évaluations de DC particuliers (en vue de l'attribution d'une note affectée d'un coefficient dans le cas de plusieurs diplômes) et de la rédaction d'une synthèse des différents points de vue sur le stagiaire et son parcours formatif au sein de l'établissement, les référents de sites qualifiants sont souvent mobilisés par les instituts de formation pour faire partie des correcteurs ou des jurys. En effet la plupart des diplômes prévoient, pour certaines épreuves, des binômes de correcteurs (épreuves écrites) ou d'évaluateurs (épreuves orales). Selon le cas leur « recrutement » relève soit directement de l'institut de formation soit de la DRJSCS. Tous ceux qui ont eu l'occasion d'expérimenter ce rôle (et ils sont nombreux car les besoins sont importants) témoignent de l'éclairage que leur apporte ce type d'activité, sur la place que prennent les évaluations de stage dans le processus global de certification et sur la nature des informations qui doivent y figurer pour qu'ils puissent constituer une ressource pour les jurys, tout en notant que bien souvent il leur faut savoir « lire entre les lignes ».

Bien qu'elle soit traitée « à part », dans les témoignages des tuteurs²⁷, la phase de production du bilan de stage n'est pourtant pas une activité totalement déconnectée des autres activités de suivi du stagiaire. Elle est préparée, en amont, par le travail d'évaluation formative réalisée au fil du stage par le référent de site, lorsqu'il est en proximité suffisante des stagiaires pour y contribuer activement aux côtés du référent professionnel. C'est le cas en particulier du rendez-vous intermédiaire, pris à mi-parcours, avec le stagiaire, pour faire le point avec le formateur référent de l'école. Associée à la « visite de stage », généralement prévue conventionnellement pour tous les stages de plus de deux mois, cette étape est une première occasion pour le binôme, référent de site et référent professionnel, de prendre un temps dédié pour croiser leurs regards sur le déroulement du stage, les acquis du stagiaire et surtout le chemin qui lui reste à parcourir pour atteindre ses objectifs de stage. Le formateur de l'école, lorsqu'il est présent peut jouer un rôle de régulateur, en ramenant les professionnels de terrain au bon niveau d'attentes des écoles et des jurys, vis-à-vis des domaines de compétences sur lesquels l'étudiant devra être évalué en fin de stage. C'est par cette étape que nous commencerons donc ce chapitre, avant de revenir plus en détail sur les pratiques, assez diversifiées, des sites qualifiants lors de la phase de bilan de stage et sur les contributions de professionnels aux jurys.

²⁷ C'est en bonne partie le résultat de notre grille d'entretien qui autonomisait cette activité par rapport au dispositif d'accompagnement

3.1. Les bilans à mi-parcours

Ces rendez-vous programmés à l'avance et organisés avec un certain formalisme sont clairement distingués par les tuteurs de l'activité régulière de suivi prise en charge par les référents professionnels, selon un rythme établi généralement au début du stage (hebdomadaire, bimensuelle, mensuelle etc.), en tenant compte des recommandations et pratiques habituelles du site qualifiant, formalisées de plus en plus souvent dans un guide (livret) d'accueil et de suivi des stagiaires, dont la production collective engage l'ensemble de l'institution.

Ces bilans intermédiaires, généralement adossés à la visite de stage, sont dans nombre de cas, et notamment dans les organismes d'une certaine taille, les seuls moments d'échanges formalisés directs, entre le stagiaire et le référent de site qualifiant depuis le ou les entretiens préalables au stage et d'accueil du stagiaire. Ils sont préparés avec le référent professionnel, qui lui-même s'entoure généralement de l'avis des autres personnes de l'équipe impliquées dans l'accompagnement du stagiaire. Dans certains cas, cette étape est décrite de manière précise dans le document de référence du site qualifiant, notamment lorsque celui-ci a fait l'objet d'un travail de conception collective, par un groupe de travail dédié, cas assez fréquemment rencontré en Rhône-Alpes, du fait de l'existence d'une prestation spécifique d'« accompagnement sur site », financée par la DRJSCS. Elaboré dans ce cadre, le document de ce foyer d'accueil médicalisé pour adultes consacre par exemple un long paragraphe à la visite de stage :

« Cette visite se déroule avec le stagiaire, le référent professionnel, un représentant de l'équipe éducative, un représentant de la direction ou tuteur référent et le formateur.

La visite à mi stage est à prévoir dès le début du stage comme étant un point d'étape, un temps de formation à part entière et repéré comme tel [..]. Elle s'appuie à la fois sur l'évaluation des objectifs que la personne aura déterminés au commencement du stage, le référentiel métier, le référentiel terrain [s'il existe] et les observations pratiques. La visite suit un déroulement précis et identique pour chaque type de formation (AMP/ME/ES). Et commence par une présentation du stagiaire pendant 10 minutes, puis l'intervention des différents professionnels encadrant le stagiaire. [...] elle permet de faire le point sur le parcours du stagiaire, de réévaluer et ajuster si nécessaire la trajectoire du stage fixée avec le référent professionnel. Elle doit permettre ... de rassurer le stagiaire sur ses compétences, travailler les zones d'ombre, échanger avec l'équipe ...

La communication et l'organisation logistique, technique de la visite (ou du bilan mi-stage) sont effectués par le stagiaire, qui peut demander un soutien à son référent professionnel [...] [celui-ci] a rassemblé l'ensemble des éléments susceptibles d'être discutés dans cette instance... (extraits du § 9-Visite à mi-stage).

En conclusion de ce paragraphe, le document indique : « *Considérer que cette visite de stage est un temps important pour l'accompagnement du stagiaire, qu'elle est un temps de formation à part entière. Donc insister auprès des écoles pour la présence d'un formateur (voir selon la durée du stage).* »

Cette dernière indication suggère, en creux, que la présence d'un représentant de l'école, explicitement prévue dans la plupart des conventions de stage (à l'exception des stages courts ?), n'est pas aussi systématiquement assurée que le souhaiteraient les référents de site rencontrés. En cohérence avec le constat établi également à partir des réponses des étudiants à l'enquête, d'autres témoignages de tuteurs sont d'ailleurs explicites sur ce point, comme dans l'exemple ci-dessous :

« Les textes prévoient quand même une visite de stage mais qui dans la vraie vie ne se fait pas systématiquement... ça paraît indispensable qu'il y ait une rencontre au moins une fois durant le stage avec le référent [...] [même si pour des stages « découvertes » cette absence n'est pas trop préjudiciable] « je trouve que cette partie alternance n'est pas si alternance que ça. Je trouve qu'il serait quand même intéressant qu'il y ait un point qui soit fait à mi-parcours avec le référent de site qualifiant, l'étudiant, le formateur, et l'école. C'est valorisant aussi pour l'élève [...] Je trouve que ça manque et ça a toujours manqué. Après, on se débrouille » Alsace/CT/DEASS.

Il arrive cependant que certains sites s'accommodent de cette absence, lorsqu'ils jugent que le formateur référent de l'école n'apporte pas grand-chose²⁸, parfois du fait de sa position un peu marginale au sein de l'équipe pédagogique permanente, comme le laisse entendre un référent de site accueillant des élèves DEAVS :

« Les formateurs ne sont pas forcément non plus [...] il y a en a beaucoup qui ne sont pas salariés mais vacataires. C'est pour ça que généralement on leur demande de ne plus passer [...] Avant ils passaient directement par le stagiaire, ils oublièrent de nous en parler [et les RDV étaient fixés sans tenir compte de leurs disponibilités] » Alsace/SAD/DEAVS.

Certains instituts d'ailleurs considèrent eux aussi que cette fonction de formateur référent de stage ne peut être confiée qu'à des permanents qui connaissent parfaitement le fonctionnement de l'alternance : *« [pour les visites de stage], c'est toujours un formateur de chez nous, qui a eu une formation initiale en travail social, qui connaît le principe de l'alternance, et éventuellement la dure réalité de la vie de stagiaire, [...] qui est très au courant de la réalité du métier et des textes, et qui peut en même temps encadrer le stagiaire et aider le tuteur à se positionner ... »* Institut de formation/Rh. Alpes /DEAVS

Le bilan à mi-parcours est une première occasion pour les tuteurs et le formateur de l'école de mobiliser ensemble, à propos d'un étudiant particuliers, les outils d'évaluation mis à disposition par l'école, et parfois ceux développés en propre par le site qualifiant. Sans toujours nous les mettre à disposition, la plupart des tuteurs y ont fait référence, évoquant à minima un tableau reprenant la liste détaillée des compétences du (ou des) domaine (s), transmis par l'école avec l'annexe pédagogique de la convention, ou remis aux tuteurs lors des réunions de rentrée. Cette liste est souvent accompagnée d'un système de cotation en 4 positions²⁹ permettant au tuteur d'indiquer où en est le stagiaire au moment « t » de l'évaluation intermédiaire. Elle s'accompagne d'une page de commentaires, organisés en quelques rubriques (Appréciation globale du formateur de terrain ; Avis du stagiaire ; Eléments à travailler ou à améliorer). Dans d'autres cas il s'agit plus concrètement d'une liste de tâches à accomplir, avec en colonne une échelle à trois positions permettant de savoir dans quelle situation s'est trouvé l'apprenant par rapport à une situation de travail donnée (a observé, a réalisé sous le contrôle du tuteur, a réalisé en autonomie). Dans ce dernier cas ce document est rempli préalablement à la visite par le référent professionnel et sert de support à la discussion avec le stagiaire lors de l'entretien, dans la mesure où il permet au référent de site et au formateur de l'école d'avoir une idée assez précise du contenu factuel du stage et d'organiser leur questionnement en conséquence.

²⁸ *« Pour les 2ème et 3ème année, il y a toujours eu des visites de stage. Ça dure une heure sur 6 mois de stage [alors que lorsqu'il était lui-même étudiant elle durait une journée !] [...] Je trouve que c'est formel. Je suis toujours étonné par le peu de questions que le formateur de l'école nous pose [...] je m'attendais à ce qu'il vienne avec le référentiel de compétences, et qu'il nous dise ... « on en est où par rapport à l'entrée en relation avec l'usager, par rapport à la construction du plan d'aide ou que sais-je avec l'analyse de l'hypothèse ».*

²⁹ Par exemple : non évaluable par le site ; acquis, non acquis, en cours d'acquisition (items parfois remplacés par des pictogrammes)

Extrait d'une grille de suivi

NOM :	Montré	Fait avec aide	Fait seule
ANIMATION (mise en place, déroulement, rangement)			
Jeux libres, intérieur, jardin			
Pâtisserie, peinture			
Dessin, gommettes			
Jeux de construction			
Comptines, livres			
Sorties extérieures			
Motricité, Rondes			

Extrait de la grille de suivi des stagiaires utilisée dans une crèche (SQ /RH ; A /EJE), sur la rubrique « Animation », qui fait suite aux rubriques « Repas, Sommeil, Soins d'hygiène et Aménagement de l'espace.

Dans tous les cas, ces documents de bilans intermédiaires permettent de garder une trace écrite, et vont figurer dans le dossier tenu à jour par le tuteur, en prévision du bilan terminal. Mais ils ont aussi une vocation d'information du stagiaire, pour lui permettre d'élaborer, avec l'aide de son référent professionnel, une stratégie d'apprentissage sur la deuxième période de stage.

3.2. L'évaluation des compétences et la production du bilan de stage

Cette étape est souvent présentée comme une épreuve pour les tuteurs, référents professionnels et référents de sites qualifiants, notamment pour les moins expérimentés d'entre eux³⁰: « *Ce qui leur pèse le plus [aux référents professionnels], ce sont les évaluations : comment j'évalue le travail et les avancées de ma stagiaire...* ». Chef de service, référent de site qualifiant DEASS, secteur hospitalier/Alsace.

Bien que quelques-uns s'interrogent sur le poids réel de ces évaluations dans la délivrance du diplôme, surtout lorsqu'ils ont vécu une situation de distorsion forte entre leur appréciation et le résultat final du jury³¹, le plus grand nombre fait allusion à la lecture que ne manqueront pas d'en faire certains examinateurs lors des épreuves de certains DC. D'autres évoquent leur poids possible dans la délivrance du diplôme, du fait que, figurant au dossier de l'étudiant, elles pourront être prises en compte par le jury du diplôme, pour rattraper (ou non) certains étudiants légèrement en dessous de la moyenne à l'issue des différentes épreuves.

Ils font assez souvent état des difficultés à trouver des formulations qui ne puissent prêter à interprétation de la part des examinateurs, en particulier dans le cas où une commission doit attribuer une note de stage, surtout s'ils ont été confrontés à des cas de divergence importante entre leur propre évaluation et celle des « notateurs » ou des jurys de diplôme. Du coup, lorsqu'il y a un bon fonctionnement du site qualifiant, des précautions de relectures successives, à différents niveaux de la

³⁰ Même plus expérimentés, les tuteurs ressentent l'exercice comme assez difficile, du fait notamment de l'évolution et de l'hétérogénéité des attentes des écoles : « *il peut y avoir des petites complications parfois, sur les évaluations, où ils ont des exigences qui changent chaque année, et qu'elles ne sont pas forcément les mêmes d'un centre de formation à l'autre [...] Parce que c'est ça actuellement le nerf de la guerre, c'est comment on rédige pour la certification, qu'est-ce qu'on met en avant, qu'est-ce qu'on fait apparaître ?* » Tuteur Référent ME, Rh. alpes

³¹ Presque tous les tuteurs rencontrés nous ont raconté une anecdote de cet ordre, le plus souvent pour s'étonner de l'échec au diplôme d'un stagiaire qu'ils avaient jugé être un excellent professionnel. Dans le cas inverse, les tuteurs s'en prennent alors au niveau insuffisant d'exigence des écoles (en particuliers pour le DEASS), sur les raisons desquelles certains s'interrogent : « *L'évaluation de l'école est très édulcorée. [...] Il y a souvent une différence assez nette entre l'évaluation de l'école et la lecture des rapports de stage où là, les choses sont dites. Dans cette réforme du diplôme d'Etat, il y a la note de scolarité qui est rarement en dessous de 14 dans le DC4* ».

chaîne d'accompagnement sont prises, comme le souligne la directrice adjointe chargée des stages, d'un foyer d'accueil médicalisé prenant régulièrement des apprentis ME et ES :

« mais il faut que notre exigence et celle de l'école soient bien comprises, parce qu'on a eu quelques divergences une ou deux fois, avec des étudiants qui ont eu une mauvaise note alors que pour nous c'était plus nuancé que ça, donc on s'est dit qu'il fallait être très attentif, c'est pour ça qu'une double et même triple lecture n'est pas de trop [...] Il faut être en phase entre nous et être conscients de comment ça peut être compris [...] donc on ne fait pas de verbiage, on n'écrit pas un roman, mais il faut vraiment que les jurys comprennent si c'est acquis, non acquis ou en voie d'apprentissage, il faut l'écrire on ne peut pas le laisser à l'appréciation du jury ».

Bien que la responsabilité du bilan final incombe au tuteur référent de site, il est le plus souvent le résultat d'un travail « à quatre mains »³², entre le référent professionnel, généralement producteur de la première version et le référent de site, qui le signe. De ce point de vue les choses n'ont guère changé, car les chefs de service (souvent référents de site aujourd'hui) ont toujours validé les bilans, envoyés sous la responsabilité des directions d'établissement.

Cette attention portée à l'écrit qui va sortir de l'établissement s'accompagne parfois d'un sentiment de frustration lié à l'absence de retour, de réaction, du côté de l'école :

« Le boulot du chef va être justement de vérifier que quand on écrit quelque chose c'est explicité [...] mais c'est vrai que quand on émet un avis réservé on est quand même sacrément embêté de ne pas avoir de retour parce qu'en termes de responsabilité on se dit à quoi on a servi ? C'est surtout en termes de responsabilité : si nous on a des doutes et on se dit que ce professionnel-là à un moment donné il va être sur le terrain, il va être diplômé, comment ça été repris comment ça a été travaillé ? » [référent site qualifiant MECS /Alsace].

L'outillage rassure les tuteurs débutants mais la tranquillité d'esprit s'acquiert avec la multiplicité des expériences

Les témoignages recueillis pourraient laisser penser que le degré d'appréhension des tuteurs par rapport à cet exercice d'évaluation augmente avec le niveau du diplôme : en tout cas les tuteurs référents des auxiliaires de vie sociale en formation que nous avons rencontrés semblent assez rapidement à l'aise avec l'exercice, comme l'illustre ces deux extraits d'entretien :

« Effectivement on s'appuie sur le référentiel du DEAVS pour apporter notre jugement... : est-ce qu'il est compétent, qu'est-ce qui va lui manquer, qu'est-ce qu'on peut encore améliorer, qu'est-ce qu'il peut encore améliorer ? Parce qu'on ne peut pas faire le travail à sa place. Tout ça ne me pose pas problème (...) J'interviens en règle générale une à deux journées sur des sessions de formation à l'AFPA et après j'interviens en tant que jury au niveau de DEAVS pour les oraux ou parfois pour les écrits (...) C'est des choses qui s'apprennent au fur et à mesure dans le temps » (SAD / Rh. Alpes).

« On était au courant dès le début de ce qu'on aurait à rendre, mais quand on est sorti de la formation [de maître d'apprentissage] réalisée par le centre de formation, on se demandait si on serait apte à faire tout ça, mais avec les grilles qu'on nous a données, ça n'était pas si difficile que ça ... » (MARPA Rhône-Alpes).

Sans doute le fait que ces responsables de sites qualifiants soient dans les deux cas directrices de leurs (petites) structures, et chargées à ce titre du recrutement peut-il expliquer cette relative aisance par rapport à cette fonction d'évaluation des compétences, mais on peut noter également qu'elles siègent souvent dans différents types de jurys pour la délivrance du DEAVS ou d'autres diplômes (TP ADV, mention complémentaire du MEN etc.), et notamment des jurys de VAE, ce qui contribue à diversifier leur expérience d'évaluateur.

En revanche il est beaucoup plus rare que les tutrices de terrain (référents professionnels) puissent développer ce type d'expérience, pour des raisons de coût pour la structure (« faire partie d'un jury

³² « C'est toujours moi qui rédige l'évaluation, ça n'a rien changé du tout. Par contre c'est un échange qu'on peut avoir avec la conseillère technique [référente de site], ça va être un travail à quatre mains ». CG /Formatrice terrain DEASS

c'est monopoliser une personne une journée ») (SAD /Alsace), une raison plus déterminante que celle des capacités à y participer.

Pour le diplôme de niveau IV de moniteur- éducateur, la contribution des professionnels (référénts professionnels et tuteurs référénts), à l'évaluation des stagiaires revêt, pour deux DC au moins (DC1 et DC3) un formalisme particulier, puisqu'il s'agit en fait d'organiser sur site le déroulement d'une véritable épreuve en cours de formation, qui se traduit ensuite par l'attribution d'une note pesant pour un tiers dans la note globale de chacun de ces deux DC³³.

Quant aux diplômes de niveau III, les enjeux autour de l'évaluation nous ont semblé moins prégnants chez les tuteurs rencontrés, sauf pour les EJE où le lien stage/DC est très fort, alors que dans tous les cas, les évaluations qu'ils sont amenés à faire figurent dans l'un ou l'autre des dossiers (de pratiques professionnelles ou de communication professionnelle) qui font l'objet d'une soutenance pour la délivrance du diplôme. On a noté, pour le DEASS, une attention particulière portée par les tuteurs à la qualité des écrits professionnels qui font l'objet, comme pour le DEES d'ailleurs, d'une épreuve particulière. Mais c'est plus en termes de temps (très important) consacré à la transmission de compétences en la matière, qu'en termes de difficulté à valider la production des étudiants, que la question est abordée dans les entretiens.

A la différence de la posture moins impliquante personnellement « d'examineur » pour un oral ou un écrit organisé par l'école, pour des candidats inconnus, la responsabilisation des tuteurs dans le processus de certification de leurs propres stagiaires continue à faire débat au sein de la communauté des professionnels : là où les uns y voient une reconnaissance logique du rôle véritablement formateur des périodes de stage, les autres évoquent un transfert de charge des formateurs (écoles), supposés être des spécialistes de l'évaluation, vers les professionnels, qui n'en seraient pas. Ayant besoin de se sentir sécurisés pour faire face à ce rôle assez nouveau, les tuteurs sont très demandeurs d'accompagnement.

L'essentiel de l'outillage qu'ils acquièrent progressivement est transmis par les écoles, soit lors des séances d'information collective en début d'année, soit lors des visites de stage, soit parfois de manière administrative, par l'envoi de documents supports annexés à la convention de stage. Il n'est pas rare non plus que les étudiants eux-mêmes soient les vecteurs de l'information des tuteurs, et transmettent aux tuteurs, lors de la préparation des visites de stage notamment, les grilles qu'ils auront à remplir. Mais cet outillage provient aussi des formations au tutorat dont certains professionnels ont pu bénéficier, et qui sont l'occasion, pour les écoles qui les organisent, de tester et d'améliorer leurs supports et leurs consignes en direction des professionnels. Dans quelques cas, plus rares, cet accompagnement est aussi organisé en interne, à travers la mise en place de séminaires de travail dédiés à l'ensemble des tuteurs d'un même organisme, comme le fait par exemple ce Conseil général où fonctionne depuis des années un « groupe pédagogique de soutien » (GPS !), qui organise 4 réunions par an au cours desquelles sont traitées les différentes problématiques du tutorat, dont celle « des objectifs et de l'évaluation du stage »³⁴. Ou ce service social hospitalier alsacien dont le responsable lie clairement la formation reçue et l'initiative prise en ce domaine :

« J'ai une assistante sociale qui a la formation de formateur terrain, avec moi [...] On a formé des groupes de travail en interne pour rassembler les formateurs qui accueillent des stagiaires et pour traiter les sujets qui les préoccupent le plus [...] Comment on accueille un stagiaire ? Comment on lui fait travailler les objectifs de stage ? [...] Comment on construit les étapes ? Comment on évalue à mi-parcours etc. [...] ».

Dans quelques cas enfin, la mise à disposition d'outils d'évaluation est le fait du site qualifiant lui-même, lorsqu'il a construit ses propres outils, à l'issue d'un travail collectif le plus souvent. Dans la

³³ Pour le diplôme d'AMP, souvent évoqué dans les entretiens, c'est les professionnels du SQ eux-mêmes qui attribuent, conjointement avec un formateur de l'école, une note pour les DC2 et DC4, à l'issue d'une épreuve certificative, ce qui donne lieu parfois à quelques difficultés de relations avec les stagiaires, car l'échelle de notation n'est pas toujours homogène d'un site à l'autre : du coup certains étudiants, qui se sont vus attribués un 20 dans un stage précédent sont déçus d'un 17 qui pour l'équipe locale est une excellente note !

³⁴ Titre de la séance du 6 fév 2012 de ce GPS (groupe pédagogique de soutien), tel qu'il figure dans le bilan que son animateur a fait de son activité 2012.

plupart des cas rencontrés, ce travail sur les grilles est initié par des tuteurs référents ayant convaincu leur direction d'aller dans ce sens, après avoir commencé à y réfléchir dans le cadre d'un stage de formation (maître d'apprentissage ou tuteur référent).

3.3. Les outils d'aide à l'évaluation

Ils contribuent à sécuriser les tuteurs, on l'a dit, à baliser le travail que les instituts attendent d'eux, mais rarement à réduire le temps consacré à cette activité, bien au contraire ! Ils se présentent, dans la grande majorité des cas, sous la forme de « grilles d'aide à l'évaluation », comme on l'a vu plus haut, même si celles-ci sont parfois accompagnées de conseils ou de consignes, rédigés à leur attention. Bien qu'il mette en garde contre un risque d'utilisation de ces outils qui ferait écran à la finalité de l'évaluation³⁵, J. Ward souligne que « l'utilisation des grilles permet d'introduire une certaine dose d'objectivité »³⁶, synthétisant en cela un point de vue maintes fois avancé par nos interlocuteurs.

Parmi les outils fournis « clés en main » par les centres de formation, on a identifié deux types de grilles, illustrés ici dans le cas du DEASS pour le premier et dans celui du DEME pour le second. La première catégorie de grilles, assez sommaire, se contente de reproduire, dans un format réaménagé, le contenu du référentiel de compétence de l'arrêté du diplôme.

Extrait du référentiel de compétences du DEASS, pour le DC1

Domaines de compétences	Compétences	Indicateurs de Compétences
DC1- Intervention professionnelle en service social (IPSS) <ul style="list-style-type: none"> • Conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne <ul style="list-style-type: none"> • Conduite de l'intervention sociale d'intérêt collectif 	1.1 Evaluer une situation	1.1.1 savoir recueillir les données nécessaires à la compréhension de la situation 1.1.2 savoir clarifier les difficultés et les aspirations d'une personne 1.1.3 savoir identifier les potentialités d'une personne 1.1.4 savoir mesurer et gérer son implication personnelle 1.1.5 savoir analyser une situation complexe
	1.2 Elaborer et mettre en œuvre un plan d'aide négocié	1.2.1 [...] 1.2.7
	1.3 [...] à 1.6	1.3.1 [...] à 1.6.4

³⁵ « Dans tous les cas une grille de cette nature n'aura d'intérêt que si elle tient compte de l'intuition juste des formateurs questionnés : l'évaluation doit refléter le positionnement institutionnel et l'impact des compétences développées sur le public accueilli » J. Ward, op.cité, P. 151

³⁶ idem

Grille d'évaluation correspondante, mise à disposition par un institut, pour le DC1 (extraits)

DEASS – DC1 Intervention professionnelle de service social Le dossier de pratiques professionnelles Grille d'aide à l'évaluation	
Vérifier la capacité à :	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser son intervention dans les situations, les mettre en œuvre • Déterminer son positionnement professionnel dans le respect des règles déontologiques et de ses capacités relationnelles
EVALUER UNE SITUATION <ul style="list-style-type: none"> • Recueillir les données nécessaires à la compréhension de la situation • Clarifier les difficultés et les aspirations d'une personne • Identifier les potentialités d'une personne • Mesurer et gérer son implication personnelle • Analyser une situation complexe 	(Colonne vierge pour commentaires)
ELABORER ET METTRE EN OEUVRE UN PLAN D'AIDE NEGOCIE Idem, listage des 7 indicateurs de compétences du référentiel	

Le seul ajout réalisé par l'institut de formation tient ici à l'insertion, en début de fiche, de l'énoncé des deux « capacités » à vérifier qui, elles, sont issues du référentiel de certification (annexe III), lequel précise de cette manière « *les objectifs de l'épreuve* » associée au DC1, en l'occurrence la soutenance du DPP. Il faut rappeler que cette épreuve organisée par la DRJSCS, suppose de la part des examinateurs, la lecture préalable du dossier préparé par le candidat, lequel doit contenir un résumé des évaluations effectuées par chacun des lieux de stage sur l'ensemble des DC. Cette grille doit donc permettre à ces derniers d'avoir une démarche analytique et de fournir au jury des indications assez précises relatives à chacune des compétences du DC1 en particulier.

Dans le cas suivant, qui porte sur le diplôme de moniteur éducateur, on voit que l'institut a procédé à un travail de réélaboration des critères et indicateurs associés à chaque compétence : là où le référentiel se contente d'énoncer un petit nombre d'indicateurs pour chacune des 5 compétences du DC1, la grille de l'institut de formation fabrique un tableau détaillé pour chacune de ces 5 compétences, et énonce à la fois des « critères d'évaluation » en nombre restreints (5 ou 6) et en face de chaque critère une liste de plusieurs indicateurs utiles ! Ainsi au final, une compétence comme « *concevoir et mener une activité de groupe* », qui est décrite dans le référentiel par 4 indicateurs, se trouve déployée en 6 critères d'évaluation et 30 indicateurs dans la grille d'aide à l'évaluation de cet institut !

Extrait du DC1 du référentiel de compétence du DEME

DOMAINE DE COMPÉTENCES 1 : Accompagnement social et éducatif spécialisé	
Compétences	Indicateurs de compétences
Instaurer une relation (1) ... (2), (3), (4)	
Concevoir et mener des activités de groupe (5)	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir inventer et organiser des activités dans une visée socio-éducatives. - Savoir analyser les besoins des personnes et contraintes des activités. - Savoir élaborer, gérer et rendre compte du budget des activités menées. - Savoir respecter le cadre juridique des activités

Extrait de la grille pour la compétence 5 du DC1 pour le DEME

« Evaluation de l'accompagnement social et éducatif spécialisé »	
CONCEVOIR ET MENER DES ACTIVITES DE GROUPE (C5)	
Grille d'aide à l'évaluation	
Critères d'évaluation	Indicateurs
	Les indicateurs en gras décrivent la performance minimale requise pour la ou les compétences à évaluer
Pertinence de l'activité en lien avec les besoins du public	<p>Savoir mettre en œuvre des activités dans le respect du projet éducatif, observer les attitudes et comportements des usagers, prendre en compte les ressources internes et externes</p> <ul style="list-style-type: none"> -il décrit avec précision les besoins des personnes -il confronte ses observations avec les membres de l'équipe -il a pris connaissance des différents projets de la structure -il expose avec pertinence son projet d'activité et montre son intérêt éducatif -il explicite les références conceptuelles auxquelles il se réfère pour mener son activité en lien avec les possibilités des personnes
Prise en compte des contraintes liées à la situation des bénéficiaires et souplesse d'adaptation de l'activité	<p>Savoir repérer et respecter les déficiences, incapacités, handicaps qui font obstacle au parcours individuels des personnes</p> <p>Savoir évaluer, réajuster son action ; savoir anticiper les difficultés</p> <ul style="list-style-type: none"> -il sait relater les situations vécues (anecdotes) illustrant sa capacité à surmonter les obstacles rencontrés et réajuster son action -il sait faire preuve d'initiative et d'inventivité pour faire évoluer son activité

Détail de deux critères sur les 6 énoncés (grille proposée par un autre institut de formation)

Si la plupart des tuteurs rencontrés (référents professionnels et/ou tuteurs référents) disent apprécier ces outils mis à disposition, quelques-uns ne s'en contentent pas et engagent une démarche, dans le cadre d'un groupe de travail le plus souvent, pour contextualiser cette grille, c'est-à-dire traduire ces indicateurs d'évaluation dans le langage et les pratiques de leur établissement. Il s'agit à chaque fois de sites qualifiants ayant mis en place une stratégie de formation assez systématique au tutorat, impulsée par une direction d'établissement (ou de service dans le cas des grandes institutions comme des hôpitaux ou des Conseils généraux), qui se traduit par la constitution d'une petite communauté de tuteurs et de référents de site qualifiant très investis dans cette mission, comme on a pu en rencontrer en Rhône-Alpes en particulier. La création d'outils ad hoc d'aide à l'évaluation est alors l'un des axes de développement retenus, après l'étape de la mise en place des outils d'accueil des stagiaires.

C'est ainsi que nous avons pu collecter quelques grilles d'aide à l'évaluation des compétences « situées », qui déclinent les critères d'évaluation proposés par l'institut de formation en « situations supports » rencontrées dans ces établissements-là, comme l'indique ce tuteur référent :

« La synthèse du bilan [de stage], c'est un vrai travail parce que ça a quand même des conséquences [...] donc on a refait un questionnaire qui nous aide à traiter chacun des indicateurs d'évaluation du référentiel, pour chaque DC ; c'est un questionnaire par rapport à notre travail, à nos attentes, à ce qui nous paraît important en termes de posture professionnelle [...]. C'est un gros travail pour être proche de notre réalité de travail, diplôme par diplôme [...]. On est parti de la grille basique qu'on a complétée, c'est une aide au questionnement quand on a un stagiaire qui est un peu... on a fait ça par petits groupes de travail [...] On les a montrés aux formateurs des écoles, quand il y a eu des réunions sur l'évaluation ... mais eux ce qui les intéresse c'est le résultat final. » (Foyer d'accueil pour adultes IMC en Rh. Alpes).

La grille produite dans ce cas précis reste assez simple et donc maniable par les tuteurs, mais se caractérise par la substitution des « indicateurs d'évaluation » du référentiel de compétences par une liste « d'activités, actions concrètes, situations, supports d'une transmission de savoirs et savoirs faire » assez hétéroclite, qu'on a du mal à associer à l'un ou l'autre de ces indicateurs « officiels » :

Extrait de la grille d'évaluation du DC1

DC1 : Accompagnement social et éducatif spécialisé	Activités, actions concrètes, situations, supports de transmission ...	Modalités concrètes de transmission ; acteurs mobilisés
Concevoir et mener des activités de groupe (C5)	<i>Proposer un temps d'activité en fonction de la demande des usagers et/ou intégrer une activité déjà existante ; dégager un sens éducatif vis-à-vis de chaque participant ; adapter l'activité aux besoins, incapacités et dynamiques de chacun</i>	<i>Lien avec l'équipe ; recherche contacts associatifs extérieurs ; référence au projet d'établissement</i>

Détail de la compétence 5 – production SQ

Dans un cas assez similaire, d'une autre structure très engagée dans la formation des tuteurs, la grille produite s'avère plus touffue, car les producteurs sont partis du développement déjà opéré par l'institut de formation (voir plus haut), et ont rajouté une nouvelle rubrique, dont l'intitulé est identique à celle du cas précédent (*activités, actions concrètes ...*), ce qui laisse penser qu'ils ont participé à la même formation que les précédents.

Extraits d'une grille pour la compétence « concevoir et mener des activités de groupe »

Critères d'évaluation	Indicateurs	Activités, actions concrètes, supports d'une transmission	Observations et mises en œuvre, acteurs mobilisés
Prise en compte des contraintes liées à la situation des bénéficiaires et souplesse d'adaptation de l'activité	<p>Savoir repérer et respecter les déficiences, incapacités, handicaps qui font obstacle aux parcours individuels des personnes</p> <p>Savoir évaluer, réajuster son action ; savoir anticiper les difficultés</p> <p>-il sait relater les situations vécues (anecdotes) illustrant sa capacité à surmonter les obstacles rencontrés et réajuster son action</p> <p>-il sait faire preuve d'initiative et d'inventivité pour faire évoluer son activité</p>	<p><i>Comment connaître les incapacités que provoque tel ou tel type de handicap ?</i></p> <p><i>Quels sont les outils permettant l'adaptabilité d'une activité en fonction des incapacités liées au handicap</i></p> <p><i>Comment combiner désir personnel, handicap et gestion de groupe ?</i></p> <p><i>Capacité à réinterroger ses objectifs</i></p>	
Utilisation adaptée des moyens budgétaires et gestion de l'ensemble des contraintes	<p>Savoir présenter un budget d'activité équilibré ;</p> <p>Savoir rendre compte de son action</p> <p>-il sait mettre en lien dans le projet présenté les éléments éducatifs, financiers et ceux relatifs à la réglementation</p> <p>-il connaît les règlements en matière de sécurité des personnes</p>	<p><i>Réaliser une commande de budget hebdomadaire ;</i></p> <p><i>réaliser une commande de budget sortie exceptionnelle ;</i></p> <p><i>réaliser une installation dans un véhicule ;</i></p> <p><i>connaître la réglementation en vigueur pour la sécurité des personnes dans la pratique d'une activité sportive</i></p>	

DC1 (DEME) : déclinaison de deux critères sur les six énoncés par l'institut de formation

L'entretien réalisé avec le référent de site qualifiant pour les ME, (cet établissement a fait le choix d'en avoir un par type de diplôme), montre que, dans ce cas, la production de l'outil d'évaluation

résulte d'une démarche plus individuelle, qui a servi ensuite de support à des échanges avec la direction et les référents professionnels et maîtres d'apprentissage. Il n'est pas certain que le maniement de ce type de grille, constituée par empilement de couches, en quelque sorte (celle du référentiel, celle de l'école, celle du site), se soit avéré très simple pour les tuteurs concernés, contrairement à l'objectif affiché.

« [...] à l'origine on pensait tous partir en formation pour être tuteur, c-à-d référent professionnel, et en fait on a été formé comme tuteur référent de site qualifiant [...] et en fait quand on est rentré de formation on a transmis notre savoir, et du coup on a construit des outils, à partir des DC pour les diplômés sur lesquels on a été formé et à partir des fiches de fonction, qui sont aussi issues des référentiels [...] moi les outils que j'ai créés, je les ai déclinés de ce qu'ils nous ont donné, je les ai soumis à la Direction et à mes collègues, [...] j'ai construit ces outils là, d'abord pour moi, puis après que j'ai vu l'efficacité, j'ai les ai présentés en réunion (interne) de TR et les collègues peuvent s'en servir [...] ils le font ou pas d'ailleurs, mais ils existent [...] j'ai repris la grille pour intégrer aussi les critères de l'autre école, de manière cohérente avec nos critères [...] ça permet d'aider le RP et l'équipe aussi, c'est pas clivé et même le stagiaire, il y a accès, ça lui permet de savoir ce qu'on attend de lui » (référent de SQ pour les ME, FAM Rh. Alpes).

Dans cet entretien on touche également du doigt le travail de mise en cohérence des outils et des démarches que les référents de sites qualifiants doivent faire lorsqu'ils ont noué des partenariats avec plusieurs écoles pour le même type de diplôme. En effet ces dernières élaborent chacune de leur côté des outils, qu'elles considèrent comme une plus-value pédagogique qui leur est propre, et qui contribue à leur positionnement spécifique sur le « marché des stages », si on peut parler ainsi, puisqu'une certaine concurrence existe entre les écoles pour le placement des stagiaires.

En amont de ce travail de contextualisation des outils d'évaluation, quelques équipes ont pu se lancer dans un travail de production d'un « référentiel terrain », leur permettant d'établir, au moment de l'évaluation, une sorte de table de passage entre le référentiel générique et le mode d'exercice spécifique du métier dans leur établissement. Il s'agit, dans le cas étudié, d'un établissement ayant envoyé aussi un grand nombre de professionnels en formation au tutorat.

« Les écoles ont eu des difficultés à s'approprier ces nouveaux référentiels, elles l'ont fait de manière un peu désorganisée, ... c'est pour ça qu'on a voulu partir de nos référentiels terrain ... au final on les a retrouvés les compétences du référentiel, mais il fallait leur donner du relief ... ça été notre première étape de travail ... (FAM, accueil AMP/ ME /ES).

Si l'absence d'outils peut être insécurisante pour les tuteurs, la trop grande sophistication de ceux-ci peut aussi les rebuter, en renvoyant une image de lourdeur extrême des tâches d'évaluation, comme le suggère d'ailleurs ce référent de site qui considère avoir un rôle de conseil à jouer auprès des référents professionnels, pour les aider à choisir au sein d'une palette diversifiée :

« [...] mais plus il y a d'outils, plus c'est lourd et moins ils sont utilisés, c'est pour ça qu'on s'est arrêté là [...] mais moi en tant que référent de site, j'ai tout un tas d'outils qui viennent des centres de formation, que je propose à telle ou telle personne (référent professionnel) en fonction des situations, s'ils viennent me solliciter ..., c'est mon rôle de tuteur référent [...] je peux aussi répondre aux stagiaires s'ils ont des questions sur les DC ..., parce que chaque année je vais aux réunions de tuteurs référents, j'accumule des documents » (Référent SQ /ME Rh.Alpes)

La déclinaison des outils d'évaluation au plus près des terrains de stage n'est pas sans susciter quelques critiques également du point de vue de l'équité de traitement des candidats. Certains interlocuteurs, notamment dans les centres de formation, mais pas exclusivement, s'interrogent en effet sur l'inégale qualité des bilans de stage produits, ou plutôt de leur inégal niveau de précision dans l'argumentation, souvent en lien avec l'usage, ou pas, de grilles d'évaluation et avec le temps consacré à l'exercice. Le cadrage, par les instituts de formation, des rubriques du document de restitution³⁷, qui

³⁷ Même s'il s'appelle différemment selon les instituts et/ou les diplômés, le document d'évaluation du stage (ou du stagiaire ? la nuance est parfois évoquée par les tuteurs) reprend presque toujours les mêmes rubriques à remplir.

doit être signé (et tamponné) par le site qualifiant, est une précaution utile, mais sans doute insuffisante à ce besoin de traitement égal, lorsque les moyens déployés par les évaluateurs, pour produire leur synthèse, sont très hétérogènes.

Cette préoccupation peut se traduire de différentes manières. Elle peut conduire certains établissements, comme ce foyer d'accueil pour IMC, à revoir la composition du jury constitué en interne, pour réaliser le bilan final :

« On est tous d'accord sur le fait que chaque étudiant doit être dans les mêmes conditions d'examen, quel que soit le lieu où il est [...] ce principe nous a permis de nous décaler par rapport à certaines pratiques antérieures où par exemple il y avait souvent plusieurs membres de l'équipe présents à l'évaluation parce que c'était important pour eux d'avoir une pluralité de regards, donc on s'est dit : qu'est ce qui est écrit dans le texte, pour la certification ? Il est écrit référent de site qualifiant, référent professionnel, étudiant et formateur et bien on s'en tient là ! »

Elle peut conduire aussi les DRJSCS à s'intéresser aux outils produits par les écoles, et à inviter les centres de formation à travailler ensemble sur cette question. C'est ce qui s'est passé en 2012 en Rhône-Alpes en ce qui concerne la formation au DEAVS, proposée par une quinzaine d'organismes de statuts différents, qui n'ont aucune tradition de concertation ou de travail en réseau. Et qui de plus, ont souvent à gérer des modalités différentes d'organisation de l'alternance, compte tenu du développement des formations sous statut de salarié (apprentissage et contrats de professionnalisation), qui confèrent un rôle plus important aux professionnels dans le processus d'évaluation.

3.4. Un positionnement plus difficile pour les maîtres d'apprentissage ?

Avec le développement de l'apprentissage depuis une dizaine d'années, les effectifs d'alternants sous statut salarié ont considérablement progressé ces dernières années, impliquant un nombre croissant de tuteurs référents et maîtres d'apprentissage dans l'accompagnement de ce public spécifique. A la différence des candidats « cours d'emploi », déjà parfaitement intégrés dans les organisations assurant leur formation pratique, les apprentis et certains jeunes en contrat de professionnalisation sont assez souvent des vrais débutants dans le métier et des inconnus pour les équipes dans lesquelles ils s'intègrent, au moins pour les formations de niveau V (DEAVS et DEAMP). Au niveau IV (DEME) ce sont plus souvent des jeunes ayant déjà bénéficié de contrats aidés ou fait des remplacements en CDD, donc possédant déjà une petite culture du secteur et de l'établissement qui les emploie. Quelle que soit leur expérience antérieure, tous ont en commun d'être considérés comme des salariés, autant que comme des apprenants, c'est-à-dire d'avoir une place dédiée dans l'organisation du travail, avec des tâches à assumer en tant que salarié. Pour les tuteurs référents qui assurent leur accompagnement, il s'agit d'une activité « au long court », puisqu'elle s'étale a minima sur 13 mois, et peut aller jusqu'à trois ans pour les éducateurs spécialisés ou les EJE. Ce long compagnonnage n'est pas sans conséquence sur la nature des relations qui s'établissent entre eux, sur le niveau d'investissement consenti et sur les difficultés que peuvent rencontrer les tuteurs dans leurs missions d'évaluation.

Ayant souvent expérimenté les différentes modalités d'accompagnement, ces maîtres d'apprentissage et tuteurs référents (au sens de la branche ici, c'est à dire tuteurs de contrats de professionnalisation), font parfois état de la difficulté particulière à laquelle ils sont confrontés, en situation d'évaluation, malgré la formation suivie, par rapport au même exercice avec un « simple » stagiaire : il leur faut savoir faire la part des choses entre les remarques ou critiques que l'on peut faire à un collègue, au regard des pratiques professionnelles admises ou attendues dans une équipe, en lien avec le projet de service, et celles qui relèvent du jugement étayé qu'ils doivent porter sur les compétences d'un « apprenant » au regard d'un référentiel de diplôme.

Une des solutions adoptées pour réduire cette tension entre ces deux postures tient dans l'affectation de l'apprenti dans une équipe (un groupe, un roulement) différente de celle de son maître d'apprentissage ou tuteur référent. Ce qui se traduit, alors, dans les faits, par un double accompagnement puisque le site qualifiant va confier le suivi au quotidien à un référent professionnel

de proximité. Dans les deux foyers où nous avons rencontré ce modèle, au moment des évaluations de certains DC, les écoles semblaient désemparées, ne sachant pas très bien qui devait être mobilisé :

« je ne suis pas sûre que cette distinction tuteur et tuteur référent [qui joue le rôle de référent de site, pour le DESS, sans être cadre pour autant] soit bien identifiée par tout le monde [...], même au sein des écoles parfois, ils sont étonnés de ce double accompagnement des apprentis, qu'on leur donne cette double chance, d'avoir deux interlocuteurs privilégiés, ça leur semblait un accompagnement... étoffé, et du coup pour la certification, dans certaines écoles ils ne savent pas bien qui du référent professionnel ou du tuteur référent doit participer au jury qui doit noter le candidat quand il présente son écrit (DC1), sachant que l'école souhaite qu'il n'y ait pas plus de 2 personnes, dont le CDS, car pour eux il fallait absolument qu'il y ait un cadre !! [...] moi j'avais pensé y aller, mais finalement on a pensé que c'était mieux que ce soit son référent professionnel, qui était mieux à même de parler de ce quotidien-là, à partir de son écrit [...] ». (Maître d'apprentissage DEES, Foyer d'accueil médicalisé IMC, Rh A.).

Une autre différence dans la responsabilité engagée par l'évaluation d'un apprenti, par rapport à un stagiaire tient également dans la proposition d'embauche qui va suivre, le plus souvent, à l'issue de la formation. En effet, à la différence de certaines autres catégories d'employeurs, les établissements médico-sociaux utilisent clairement les contrats de formation en alternance comme voie de recrutement de la main d'œuvre qualifiée dont ils ont besoin. Les évaluations produites pour la délivrance du diplôme vont donc peser sur la décision des directions, qui parfois d'ailleurs demandent au maître d'apprentissage de rédiger un avis à leur intention, selon un modèle propre à l'établissement.

Cette stratégie de recrutement peut se trouver contrecarrée par l'apprenti lui-même, qui une fois diplômé va vouloir poursuivre sa formation. C'est en particulier le cas pour les diplômés de niveau V, les apprentis, assez jeunes, souhaitant souvent profiter de la dynamique de formation dans laquelle ils se trouvent pour acquérir un niveau de qualification supérieur. Parcours que ne peut pas toujours leur proposer leur employeur, notamment dans l'aide à domicile.

3.5. De l'évaluation-constat à l'évaluation d'un parcours

Parmi les tendances d'évolution perçues à travers nos entretiens de terrain, à propos des bilans de stage, outre la sophistication croissante de l'outillage mis à disposition des tuteurs, on soulignera l'importance accordée au parcours formatif des apprenants, en termes de dynamique, en contrepoint peut être à la production d'évaluations (trop) strictement rédigées désormais sous la forme de constats de compétences acquises ou non acquises.

Certains instituts de formation font ainsi remonter vers les sites qualifiants, des messages, voire des consignes, pour que les bilans rendent mieux compte du cheminement du stagiaire, de son parcours d'apprentissage, des progrès réalisés au cours du stage, comme le souligne ce tuteur référent DEME, en foyer d'accueil médicalisé :

« l'organisme de formation pour les ME a insisté sur le fait qu'il était important dans la certification de ne pas seulement évaluer la prestation mais aussi de faire apparaître le cheminement du stagiaire, là où il est arrivé, et comment il était arrivé là, ça doit figurer dans le bilan [...] pour faire ça, il faut commencer à mettre des choses régulièrement de côté, sinon au moment de l'évaluation, on ne s'intéresse qu'à ce qui se passe à ce moment-là, alors ça perd un peu de son intérêt »

Et lorsque le centre de formation pense que les bilans fournis ne permettront pas au jury de se construire un point de vue sur la dynamique dans laquelle se trouve le candidat, ils peuvent aller jusqu'à les renvoyer pour modification, comme l'a expérimenté ce même référent de site qualifiant :

« là pour la première fois les documents sont revenus, parce qu'ils étaient mal agencés ou pas assez précis sur l'évolution du candidat, c'était trop un instantané au moment de l'examen, pourtant c'est pas faute d'avoir pris le temps d'écrire un commentaire indicateur par indicateur, et ça c'est très long pour les professionnels [...] donc là, ils nous ont demandé de revoir nos évaluations pour qu'ils puissent appréhender ce qui est important pour le stagiaire, parce que c'est

ça leur problème, c'est avoir des éléments sur le cheminement pour noter les élèves ; ça peut demander juste qu'on modifie une tournure de phrase, car souvent on met "lors de la prestation le candidat a..." et ça c'est pas bon, il faut dire "tout au long de son parcours de formation le candidat a...". L'institut de formation nous a dit que l'an dernier de nombreux candidats ont été recalés à cause de la pauvreté des évaluations DC1 et DC3 [...] ».

Cet exemple est sans doute marginal dans les pratiques des centres de formation, mais il pourrait témoigner d'une certaine élévation du niveau d'attente de ces derniers vis-à-vis des sites qualifiants, compte tenu du poids qu'ils ont acquis, dans le processus de certification lui-même, au travers de certaines épreuves en cours de formation

Il témoigne également des possibilités de développement des pratiques de dialogue entre organismes de formation et sites qualifiants, comme le souligne d'ailleurs lui-même le référent concerné :

« Ce qui a changé ces dernières années c'est qu'il y a un vrai dialogue avec les écoles, des échanges directs, sans arrières pensées ... même si on n'est pas d'accord ou si on râle, comme là... mais on règle ça en direct, par mail ou au téléphone, avec des interlocuteurs qu'on connaît » (TR ME, Rh Alpes).

Mais cette évolution, souhaitée par la très grande majorité des acteurs rencontrés, n'est pas un long fleuve tranquille, et des régressions de ce dialogue, au contraire, ont pu être enregistrées ici ou là, en lien parfois avec les difficultés structurelles rencontrées par les écoles et les réorganisations, voire restructurations qui les ont affectées ces dernières années.

SECONDE PARTIE

LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS SUR LE STAGE
EFFECTUÉ EN FIN DE CURSUS

Nous rendons compte ici des résultats d'une enquête réalisée en juillet 2012, auprès des étudiants des cinq diplômes du travail social retenus, dans les trois régions. Il s'agissait plus, à l'origine, de tester un questionnaire par voie numérique afin de vérifier l'adaptation de ce mode d'interrogation aux publics concernés, d'affiner la problématique et d'améliorer la formulation des questions, que de viser la production de résultats solides sur le plan de la représentativité de l'échantillon. L'outil utilisé n'était donc qu'une version provisoire, qui a fait l'objet depuis de différents amendements suite aux discussions avec les différents acteurs.

- Une version consolidée de l'outil a été remise au commanditaire, qui pourra, s'il le souhaite, en suggérer l'utilisation pour poursuivre le travail de suivi de la mise en œuvre des principes de l'alternance intégrative, sur telle ou telle population d'étudiants, en fonction des préoccupations nationales ou régionales du moment.

En préalable aux résultats présentés ici dans la version testée en juillet, nous voudrions rappeler qu'il s'agit de la perception qu'ont les étudiants interrogés de leur vécu en stage et non d'une réalité observée.

1. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

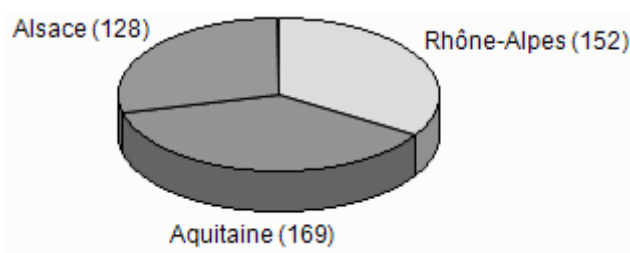
1.1. Champ de l'enquête

Ce questionnaire a été soumis aux étudiants des cinq diplômes du travail social en fin de cursus dans les écoles volontaires pour relayer l'enquête au sein des trois régions : Alsace, Aquitaine, Rhône-Alpes. Réalisée en juillet 2012, elle a permis de recueillir 449 réponses exploitables -tous statuts de formation confondus (étudiants « voie directe », en apprentissage ou contrat de professionnalisation)³⁸ -

Une représentation quasi similaire de chacune des régions

Quoiqu'un peu plus faible en Alsace, les effectifs d'étudiants ayant répondu à l'enquête sont du même ordre de grandeur dans les trois régions.

Effectifs des répondants par région

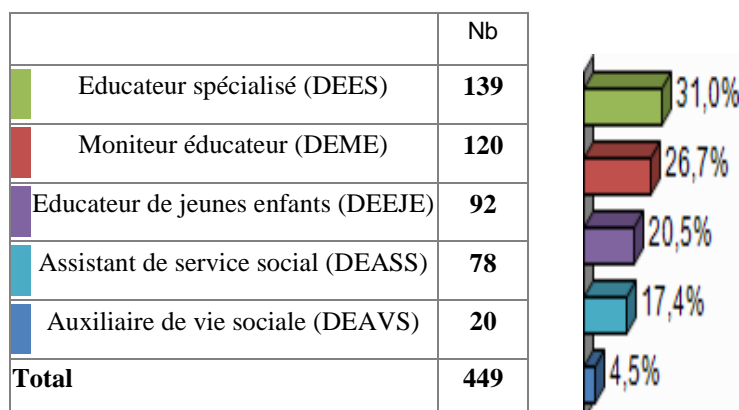


4 des 5 diplômes bien représentés, population plus faible pour le DEAVS

La part des répondants par filière fait apparaître que les éducateurs spécialisés sont les plus nombreux (près d'un tiers des répondants), suivis des moniteurs éducateurs (plus d'un quart). Viennent ensuite les éducateurs de jeunes enfants (20 %), et les assistants de service social (17 %). Les auxiliaires de vie sociale sont rares (4,5 %). Ils n'ont cependant pas répondu moins que les autres, simplement c'est l'effectif des personnes contactées qui a été très limité, du fait des conditions de réalisation de l'enquête. Le taux moyen de réponse s'est établi autour de 40 %, quel que soit le diplôme.

³⁸ Nous avons néanmoins pris soin de vérifier que nos commentaires basés sur les informations portant sur l'ensemble de la population enquêtée étaient également valides si l'on considérait uniquement les étudiants en "voie directe".

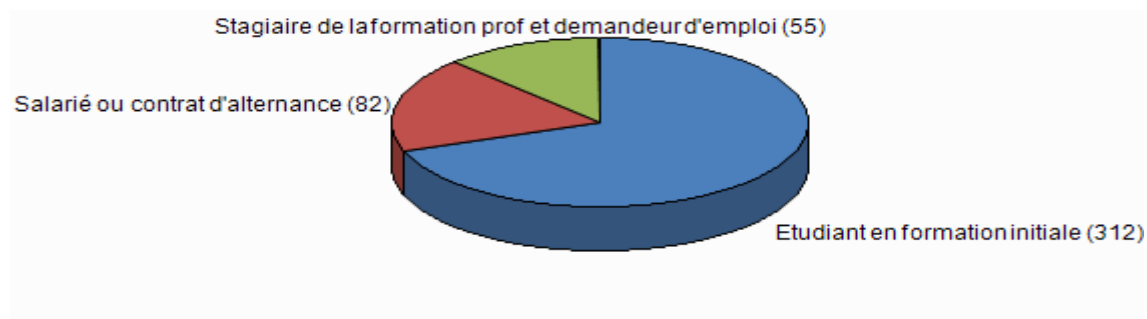
Part des répondants par filière



Un échantillon majoritairement en « voie directe »

La population dominante des répondants au questionnaire est celle des étudiants déclarant être en formation initiale, « voie directe » dans le vocabulaire des instituts de formation : 312 répondants, soit 70 % de l'échantillon. Les salariés représentent une part beaucoup plus faible : 82 individus, à part quasi égale, en contrat de professionnalisation ou apprentissage. Enfin, la population des stagiaires de la formation professionnelle continue ou demandeurs d'emploi compte 55 individus.

Part des répondants par statut



1.2. Caractéristiques du dernier stage effectué

Les auxiliaires de vie sociale font principalement leur stage dans des associations, les moniteurs éducateurs dans des établissements médicaux-sociaux et sociaux. La fonction publique accueille peu d'éducateurs spécialisés et davantage d'éducateurs de jeunes enfants et davantage encore d'assistants de service social. Ces derniers sont également plus souvent accueillis que les étudiants des autres filières dans des établissements de santé.

Les temps de transport pour se rendre du domicile au lieu de stage sont plus courts qu'entre le domicile et l'institut de formation, ce qui laisse supposer que les étudiants cherchent à se rapprocher de leur lieu de vie, même si le critère de la proximité n'est pas celui mis en priorité par les étudiants lors de leur prospection. Ce résultat peut suggérer aussi que ce critère de proximité est utilisé par les employeurs dans leur processus de sélection des candidats.

Temps de transport de l'étudiant

	Moins d'1 heure	entre 1 et 2 heures	davantage	Total
de votre domicile actuel au lieu de stage	86,7%	12,1%	1,1%	100%
de votre domicile actuel à l'institut de formation	65,6%	26,5%	7,9%	100%
de l'institut de formation au lieu de stage	58,0%	29,0%	13,0%	100%

1.3. Modalités de "recherche" d'un établissement d'accueil

Si la majorité des étudiants a pu disposer soit d'un panel de sites à contacter fourni par leur EFTS, soit de propositions ciblées, soit d'une orientation vers un établissement d'accueil précis, 42% d'entre eux déclarent n'avoir bénéficié d'aucune de ces trois modalités d'aide de la part de leur EFTS.

L'appui apporté par l'établissement varie peu en fonction du diplôme préparé et pas de façon significative en fonction du profil des étudiants. Les réponses font apparaître 3 situations contrastées :

1. Pas de contribution : 42 % des enquêtés estiment que leur institut n'a pas contribué à la recherche de leur stage
2. Contribution limitée : pour 38 % l'institut n'est intervenu qu'en donnant une liste de lieux d'accueil potentiel
3. Forte contribution : pour 35 %, l'institut leur a fait des propositions ciblées ou les a orientés vers un établissement précis.

Pour plus de deux tiers des répondants, l'adéquation avec le projet de stage est le critère qui a le plus orienté la prospection d'un lieu d'accueil. En second rang, le projet d'insertion professionnelle (47 %), ce qui est assez naturel puisqu'il s'agit d'une population en fin de cursus, puis la proximité géographique de l'établissement (38 %). Ainsi si ce critère est important comme nous l'avons vu précédemment, ce n'est pas le critère dominant dans la recherche d'un lieu de stage.

Les réponses au questionnaire font apparaître une démarche de prospection intensive pour une large majorité d'étudiants. Pour un petit nombre d'étudiants (une trentaine) l'absence totale de démarche de prospection laisse penser qu'ils peuvent avoir bénéficié d'une offre fléchée par l'EFTS, notamment lorsqu'il s'agit de stages obligatoires auprès de publics très spécifiques, pour lesquels les lieux d'accueil sont très peu nombreux.

Le nombre moyen de contacts pris par courriel -7- ou par téléphone -6- est assez important, mais il existe de fortes disparités : si un quart des étudiants a pris 10 contacts ou plus par écrit, près de la moitié n'a pas donné plus d'un coup de fil ou envoyé plus d'un courrier.

Les deux tiers des étudiants se sont rendus dans un seul établissement pour discuter de leur candidature. Dans seulement 20 % des cas, l'activité de recherche aboutit à un choix à effectuer entre plusieurs offres fermes de stage. On peut faire l'hypothèse que la plupart des étudiants arrêtent leur prospection dès l'obtention d'une réponse positive.

1.4. Modalités de recrutement des stagiaires

L'envoi de lettre de motivation et de curriculum vitae est presque généralisé (respectivement 70 % et 73 %), sans que l'on sache s'il s'agit d'une exigence des structures professionnelles d'accueil des stagiaires, d'une initiative de l'étudiant, ou d'une recommandation de l'EFTS. Peu de répondants déclarent n'avoir adressé aucun de ces documents (20 %). Ces modalités de sélection des stagiaires s'apparentent donc, au moins formellement, à des modalités de recrutement. Très peu d'étudiants (18 %) déclarent d'ailleurs ne pas avoir été reçus par la structure d'accueil avant accord pour entrée en stage. Sur ce point nous pouvons peut-être avancer ici que, si le principe d'accueillir un stagiaire peut

avoir été validé en amont par l'institution, l'acceptation du stagiaire, et de ce stagiaire en particulier, reste conditionné à cet échange.

L'interrogation des candidats a porté le plus souvent sur ses motivations (90 %) et son projet de stage (80 %). Assez fréquente (40 %) l'interrogation sur les horaires et la disponibilité ou sur les moyens de transport, n'est cependant jamais dissociée des autres sujets, ce qui conduit à écarter une perception des stagiaires comme simple main d'œuvre d'appoint. Cette rencontre est l'occasion de présenter l'activité du service et son organisation et d'évoquer l'encadrement du stagiaire (respectivement 96 % et 80 %). La présentation du projet de l'établissement est également fréquente (68 %). En revanche, les critères et modalités d'évaluation ne sont abordés que dans ¼ des cas. D'autres sujets ont été mentionnés quelquefois dans la catégorie "autre" : les difficultés du travail, les spécificités du public, les modalités d'acceptation en stage.

Trouver un lieu de stage peut être long et difficile

Si 60 % de l'échantillon estime avoir trouvé facilement un lieu de stage, 40 % estime que cette recherche a été difficile, voire très difficile. Comme le présente le tableau ci-dessous, les opinions sont corrélées à la durée de recherche. « Difficile » est donc à entendre comme « avoir mis du temps à trouver ».

Opinion sur recherche du lieu de stage / délai d'obtention du lieu de stage

	Moins d'1 semaine		1 à 2 semaines		2 à 3 semaines		3 à 4 semaines		Plus d'1 mois	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Très facile	65	35,9%	6	10,0%	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%
Facile	95	52,5%	32	53,3%	38	54,3%	9	40,9%	15	14,4%
Difficile	21	11,6%	19	31,7%	30	42,9%	9	40,9%	65	62,5%
Très difficile	0	0,0%	3	5,0%	0	0,0%	4	18,2%	24	23,1%

Le plus souvent la préparation du stage réalisée par le centre de formation prend une forme collective, les travaux de groupe dominant dans cette phase. La rencontre avec des professionnels est une pratique également courante. L'entretien individuel avec un formateur semble être une forme de préparation plus rarement pratiquée. Si les réponses portées dans la catégorie "autre" indiquent que d'autres modalités pédagogiques peuvent être pratiquées, quelque étudiants (5 %) soulignent l'absence de préparation spécifique à l'entrée en stage.

Quand la préparation a lieu, elle porte davantage sur les travaux que l'étudiant aura à remettre à son établissement et les objectifs pédagogiques du stage, que sur une préparation aux situations de travail ou aux relations stagiaire/tuteur ou stagiaire/équipe professionnelle. Un questionnaire complémentaire pourrait être nécessaire sur ce point pour rendre compte plus finement du contenu des préparations effectuées, notamment pour savoir si les réalités sociales, besoins du terrain, questionnement éthique, articulation des modes d'apprentissage théorique et pratique sont ou non travaillés en amont de l'entrée en stage par les EFTS, et si ce travail est effectué en articulation avec les établissements d'accueil.

Le projet de stage : un document écrit précisant compétences à acquérir et actions à réaliser

Le projet de stage est formalisé dans un document écrit dans 86 % des cas. Seuls 14 % des stagiaires répondent qu'il ne l'est pas, la réponse étant plus fréquente parmi les étudiants du DEEJE (25 %) dont les stages se réfèrent à un domaine de compétences unique. Quand le document existe, il précise sept fois sur dix les compétences à acquérir et les actions à réaliser mais définit moins souvent (une fois sur deux) les progressions dans les responsabilités et l'autonomie.

1.5. Le déroulement de la phase d'accueil en stage

Les étudiants interrogés rendent compte de conditions d'accueil satisfaisantes. Au cours de la première journée, plus de 80% ont pu observer les activités du service (86 %), rencontrer l'équipe de travail (83 %), ont été présentés au public accueilli dans l'établissement (82 %). Plus de 70 % ont échangé avec leur tuteur (79 %) et visité l'établissement (75 %). S'il y a échange avec le tuteur, près de la moitié des étudiants (47 %) ont répondu « non » à la question « *votre tuteur connaissait-il à votre arrivée le contenu de votre projet de stage ?* ». Cela indique que si dans plus de la moitié (53%) des cas le tuteur connaît le projet du stagiaire avant son arrivée, un tuteur peut aussi découvrir le projet de celui dont il accompagnera les apprentissages à son arrivée seulement. Que la réponse à la question suivante « *si non, lui en avez-vous fait une présentation* » soit « oui » à 87 % indique que, si le projet n'a pas été présenté, ce n'est pas pour autant qu'il n'existait pas. Au final, ces différents résultats interrogent le travail de co-construction du stage en amont de l'intégration du stagiaire dans la structure d'accueil entre les différents partenaires.

Les questions des tuteurs à l'attention des stagiaires à leur arrivée portent davantage sur les domaines dans lequel ces derniers souhaitent progresser (40 %) que sur leur parcours: connaissances et acquis des stages précédents (27 %).

Il n'est pas rare que d'autres personnes participent à l'entretien. Plus souvent des « *professionnels avec lesquels le stagiaire sera appelé à travailler* » (59 % des cas), que d'un « *cadre de l'établissement* » (42 %) ou du « *référent de l'établissement d'accueil* » (38 %). Ces réponses indiquent que dans près de la moitié des cas, l'accueil de l'étudiant a été réalisé sur un mode collégial, résultat que l'on retrouve dans l'enquête conduite auprès des structures d'accueil.

Le temps consacré par le tuteur à l'étudiant pour concrétiser son projet porte sur « *les actions à réaliser et les fonctions à assumer* » (64 % des réponses) avant la progression dans les responsabilités et l'autonomie (52 %) ou les compétences à acquérir (52 %). Par rapport à ces trois premières thématiques, les « *mises en situation professionnelle faisant l'objet d'une évaluation* » sont plus rarement discutées (44 %).

57 % des étudiants répondent « non » à la question « *votre tuteur vous a-t-il dit ce qu'il attendait de vous ?* ». Ces tuteurs n'ont-ils pas d'attente ou évitent-ils d'être directifs, ou au moins pas d'emblée ? Les résultats ne nous permettent pas d'y répondre. Reste que 43 % des réponses indiquent que le tuteur a bien exprimé une attente.

Lorsqu'elles sont exprimées, les attentes des tuteurs portent moins sur des consignes et des activités attendues que sur des compétences comportementales attendues d'un stagiaire parvenu en fin de formation. L'exploitation des questions ouvertes montre que le plus souvent, les tuteurs attendent que le stagiaire fasse preuve d'initiative, autonomie, professionnalisme, travaille en équipe en conformité avec le projet de service, monte des projets. Ils sont également assez nombreux à attendre de leur stagiaire une capacité à « observer, questionner, communiquer », à s'intégrer à l'équipe, à s'impliquer et ensuite à prendre progressivement autonomie et responsabilité.

Un temps pour faire le point sur le déroulement du stage est proposé au stagiaire à son arrivée par le tuteur dans 76 % des cas. Quand les stagiaires ont précisé la périodicité, le rythme hebdomadaire domine, et la durée la plus fréquemment proposée est une heure. En fonction de la demande et du besoin ressenti par le stagiaire des échanges peuvent avoir lieu également au fil de l'eau en dehors des temps de rencontre programmés. La fréquence des rendez-vous peut aussi varier en regard des retours programmés à l'institut de formation, du statut du tuteur ou de sa disponibilité comme l'indiquent les stagiaires : « *lors de mes retours à l'institut de formation* » ; « *suivant les possibilités avec les enfants et l'organisation* » ; « *mensuelle avec le cadre (une heure) et hebdomadaire avec le tuteur (15 minutes)* ».

Lorsque la programmation des échanges pour faire le point avec les stagiaires a été définie, cette programmation est respectée dans 53 % des cas. 25 % des réponses indiquent que la disponibilité du

tuteur s'est révélée inférieure à ce qui avait été envisagé. A l'inverse, elle peut presque aussi souvent s'être révélée supérieure (21 % des réponses).

Au final, les 3/4 des stagiaires (77 %) estiment que l'établissement a accordé suffisamment d'importance à cette phase d'accueil.

1.6. Le projet de stage et sa mise en œuvre

Le projet, un repère pour toutes les parties, mais plus encore pour les stagiaires eux-mêmes

Les enquêtés considèrent que le projet de stage est avant tout un guide pour eux-mêmes (près de 9 sur 10). C'est avant tout l'outil de travail des stagiaires, un peu moins celui de l'établissement d'accueil ou de l'institut de formation.

Un tiers des répondants indiquent que leur projet a fait l'objet d'une actualisation lors d'un bilan intermédiaire de stage, le plus souvent pour tenir compte de leur progression dans le travail et la connaissance du service (73 % des ajustements), parfois pour l'adapter aux contraintes d'organisation du service (37 %), marginalement parce que ses objectifs étaient trop ambitieux (14 %). Parmi les autres motifs évoqués (11 %) peuvent figurer différents types de difficultés : « *difficultés au sein de l'équipe à accepter qu'une stagiaire se positionne professionnellement* », « *absence d'une possibilité d'être une stagiaire responsable dans cette structure* », « *mon lieu de stage n'avait pas prévu ma venue, je n'avais rien à faire dans les premières semaines de stage* » ; voire « *une relation conflictuelle de l'équipe* ».

Un projet que les étudiants perçoivent comme une référence utilisée d'abord dans leur démarche d'auto-évaluation

Les étudiants estiment que le projet est d'abord un outil d'auto-évaluation et qu'il a « moins servi de référence » à l'évaluation conduite par les établissements d'accueil et les instituts de formation.

Le projet des étudiants comme référence à l'évaluation

Q. 98 à 100 Votre projet a-t-il servi de référence à l'évaluation ? (%)

	Pas du tout	Plutôt non	Cela dépend	Plutôt oui	Tout à fait	Total
Par l'institut de formation	18,5	15,6	19,0	32,2	14,6	100
Par l'établissement d'accueil	11,5	10,2	18,5	36,6	23,2	100
Pour votre auto-évaluation	2,5	4,7	9,8	42,6	40,4	100

Peu d'étudiants relativisent la place du projet dans la réussite du stage. Ceux qui le font mettent en avant le rôle déterminant des relations sur le lieu de stage, la nécessité de s'adapter aux situations rencontrées, qu'il s'agisse des attentes de la population ou des contraintes institutionnelles. Parmi les éléments importants aux yeux des stagiaires dans la conception de leur projet, le traitement d'une question ouverte sur le sujet permet d'identifier qu'ils accordent beaucoup d'importance au fait « d'être réaliste », ensuite de savoir « définir ses attentes » ; puis de « se renseigner sur l'établissement, son projet, le public ».

Le déroulement du stage

Les stagiaires reconnaissent l'apport des écrits professionnels dans la réflexion qu'ils ont à conduire sur leur pratique et leur dimension formative. La nature des activités qu'ils ont à réaliser semble leur demander un peu moins d'efforts que l'intégration dans les équipes, les relations avec le public et la compréhension de la politique et des règles de l'établissement. Il leur arrive assez rarement de préciser

ce qu'ils sont capables de faire mais hésitent moins à réagir en demandant à être davantage intégrés et sollicités pour participer à la vie du service.

Moins d'efforts pour s'adapter à la « nature des activités » qu'à « l'ambiance de travail »

Dans un quart des cas environ, les stagiaires disent avoir fait « beaucoup d'effort » pour s'adapter à leur nouveau contexte de travail. Ces efforts portent plus souvent sur la dimension relationnelle du travail que sur sa dimension technique.

Relevons que 48 % des étudiants expriment « rarement » ce qu'ils pensent être en mesure de faire à ce stade de leur formation et 20 % jamais, un tiers seulement (30 %) déclarent le faire « souvent » sans que rien ne permette d'inférer si le contexte institutionnel a sa part de responsabilité dans cet état de fait (facilite ou non l'expression des étudiants). En revanche, il leur est plus facile de demander à être impliqué et ils le font fréquemment pour « assister à des activités ou être invité à des réunions » (81 %), « travailler en responsabilité (78 %) ou « être placé dans des situations de travail nouvelles » (69 %). A contrario très peu demandent à « être déchargé de certaines actions (leur) paraissant trop délicates ». Ainsi, si les étudiants s'expriment peu sur leur capacité, il semble que les tâches qui leur sont confiées soient adaptées à ce qu'ils estiment être en mesure de faire. Les stagiaires répondent par ailleurs avoir « rarement » (51 %) ou « jamais » (21 %) commis d'erreurs.

1.7. L'accompagnement du stage par l'établissement d'accueil

La fonction tutorale fait l'objet d'une partie à part entière dans le questionnaire, nous ne rendons compte ici qu'une partie des résultats dont la totalité est jointe en annexe.

Les tuteurs sont le plus souvent des professionnels expérimentés (71 %). Lorsque ce n'est pas le cas, ce sont des jeunes professionnels (19 % des cas plutôt que des « anciens » proches du départ en retraite » (10 %). Les premières qualités reconnues au tuteur par les stagiaires sont : « une forte implication dans le travail » (54 %), et « la maîtrise du métier » (52 %) ou « l'ouverture aux évolutions du métier » (43 %).

Dans leur grande majorité, les répondants estiment que leur tuteur a attaché de l'importance à l'accompagnement conduit au cours du stage (85 % de « assez », ou « beaucoup ») et qu'il leur semblait content d'assumer ce rôle (75 % de « plutôt oui » ou « tout à fait »). D'après les réponses des stagiaires, les tuteurs seraient nombreux à évoquer leur parcours professionnel (75 %), ou les expériences de travail marquante (26 %). Un quart seulement font état de leur formation à la fonction tutorale. Dans ses relations avec le stagiaire, le tuteur se comporterait davantage comme un coéquipier (44 %) que comme un formateur (24 %) ou un collègue parmi d'autres (23 %), très rarement comme un supérieur hiérarchique (8 %). Il s'efforce de renseigner sur les personnes dont les stagiaires ont la charge, leur permet d'exprimer leurs émotions et leurs difficultés, et soutient leur intérêt et plaisir au travail (respectivement 80 % ; 74 % ; 70 %) ; explique comment procéder (64 %), discute de la façon de procéder (57 %) ; plus souvent qu'il ne montre comment faire (37 %), ou propose des activités nouvelles (37 %), ou met en rapport les activités avec le référentiel du diplôme (29 %), ou corrige le travail à rendre à l'institut (28 %).

Au final, 43 % des stagiaires estiment avoir bénéficié d'un accompagnement dans le service « très important », 41 % d'un accompagnement « assez important ». Seule une minorité, 16 % l'ont perçu comme « peu important ». La « transmission du métier et de ses valeurs » est le premier item évoqué quant à la nature de cet accompagnement :

Nature de l'accompagnement et importance accordée

Q.140 à 143 Évaluez l'importance de cet accompagnement pour les domaines suivants

	Peu important		Assez important		Très important		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
L'intégration dans l'établissement	66	16,8 %	156	39,7 %	171	43,5 %	393	100 %
La définition de votre parcours durant le stage	81	20,6 %	193	49,1 %	119	30,3 %	393	100 %
La transmission du métier et de ses valeurs	38	9,7 %	127	32,3 %	228	58,0 %	393	100 %
L'évaluation de vos acquis en stage	56	14,2 %	164	41,7 %	173	44,0 %	393	100 %

Pour ce qui est de sa durée, les répondants sont 61 % à estimer leur stage « de la bonne durée », 34 % l'ont trouvé « trop court », et 6 % trop long.

42 % des stagiaires déclarent avoir eu une proposition d'embauche à l'issue du stage. Une majorité des stagiaires ayant fait l'objet d'une proposition souhaitent occuper un emploi dans l'établissement (seul 11 % ne l'envisagent pas). Parmi les stagiaires à qui l'établissement n'a pas fait de proposition d'emploi, un quart seulement aurait souhaité y être embauché.

Corrélation proposition / souhait de recrutement

Q. 151 : propositions d'embauche (colonne), **Q. 152 : souhaits d'occuper un emploi dans l'établissement** (ligne)

	Oui		Non		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Oui	96	57,1 %	63	28,0 %	159	40,5 %
Ca dépend	55	32,7 %	101	44,9 %	156	39,7 %
Non	17	10,1 %	61	27,1 %	78	19,8 %
Total	168	100 %	225	100 %	393	

1.8. Le suivi et l'accompagnement des stagiaires par les instituts de formation

La qualité de la pédagogie de l'alternance, cela a été énoncé dès le milieu des années 1970, dépend de la capacité des différentes parties à établir des relations entre les périodes en centres de formation et les périodes en entreprise. Ce principe a été réaffirmé et développé ces dernières années, le terme d'alternance intégrative étant utilisé désormais pour définir un mode de fonctionnement qui échappe aux travers de l'alternance-juxtaposition. L'accompagnement des stages par l'institut de formation est étudié ici sous l'angle du suivi en « entreprise » et des regroupements de stagiaires au cours du stage. 65 % des stagiaires bénéficient des deux formes d'accompagnement (suivi et regroupement), 85 % de l'une ou l'autre forme. L'opinion des stagiaires révèle toutefois qu'il y a encore des marges de progrès pour que l'ensemble des formateurs et cadres pédagogiques prennent en compte les stages dans leur enseignement

Visite de stage centrée sur un bilan des acquis et le plus souvent unique

Si près de 80 % des stagiaires déclarent avoir bénéficié d'une visite en cours de leur stage, seul 17 % d'entre eux ont bénéficié d'une seconde et 5 % d'une troisième (ou d'une communication tripartite à distance). Ces taux importants varient cependant en fonction des filières de formation et de la durée des stages, les stages courts étant plus nombreux à ne pas donner lieu à une visite, qui n'est pas toujours prévue par les textes d'ailleurs.

Pour près de 90 % des répondants la visite de stage est l'occasion pour le formateur de faire un bilan des acquis du stagiaire. Pour la moitié, elle permet d'aider au bon déroulement de leur stage, et pour un peu moins de la moitié de notre échantillon, de les évaluer en vue de l'examen.

Les regroupements, occasion pour un étudiant sur deux d'échanger sur les conditions de déroulement du stage à l'institut de formation

Pendant le déroulement du stage, 51 % des stagiaires déclarent avoir bénéficié de regroupements à l'institut de formation. Lorsqu'ils existent, ces regroupements peuvent être fréquents et garantir le maintien d'une relation régulière entre les étudiants et l'institut de formation, notamment lors des stages de longue durée où l'on atteint parfois la dizaine de regroupements. Les objectifs de ces regroupements sont nombreux. Une place importante est accordée à l'échange sur les conditions de déroulement du stage, à l'analyse des pratiques professionnelles et à la réflexion sur le métier. La préparation aux épreuves d'évaluation et la réflexion sur les acquis du stage, quoiqu'un peu moins souvent signalées par les étudiants, témoignent de la prise en compte des objectifs de préparation au diplôme.

Si pour plus de la moitié (60 %) des étudiants interrogés, la place accordée par les formateurs et cadres pédagogiques de l'institut de formation aux stages dans le cadre de leur enseignement dépend de leurs responsabilités dans l'organisation et le suivi des stages ; pour quatre étudiants sur dix, les formateurs et cadres pédagogiques se sentent concernés par les stages dans le cadre de leur enseignement.

1.9. Point de vue sur le déroulement du stage et l'évaluation des acquis

Nous avons vu que les étudiants n'estiment pratiquement jamais les stages trop longs, au regard de ce qu'ils y ont appris. Mais qu'ont-ils appris au juste et en quoi les stages sont-ils articulés avec les enseignements dispensés à l'institut de formation ? L'enquête apporte ici des informations que l'on pourrait approfondir en donnant aux enquêtés la possibilité d'exprimer librement leur opinion.

Les stages, occasion d'articuler des connaissances à la fois théoriques et pratiques

Les étudiants ne considèrent pas les stages comme de simples lieux d'application des connaissances acquises à l'institut de formation. Ils sont principalement l'occasion d'articuler des connaissances à la fois théoriques et pratiques, c'est à dire de transposer des connaissances en les mobilisant dans des situations diversifiées. Plus d'un quart d'entre eux estime que le stage leur a permis d'apprendre d'autres choses. Le questionnaire n'invitait pas ici à en dire davantage mais on peut faire l'hypothèse que ces acquis résultent notamment des efforts qu'ils ont fourni pour s'adapter au milieu de travail, conduire leur projet de stage (comme cela a été constaté dans les pages précédentes), et progresser dans leur appréhension du métier.

La découverte du métier sous un autre angle et le souhait d'une place plus grande accordée aux professionnels

A l'issue du stage, la majorité des étudiants considère que leur perception du métier et de son évolution a changé. Presque tous (90 %) s'estiment bien préparés à accompagner cette évolution. Ils ont découvert leur métier sous un autre angle, sans qu'apparaisse de contradiction avec ce qu'ils en avaient perçu à l'institut de formation mais dans une approche complémentaire. Une proportion importante d'étudiants (40 %) estime ainsi que ce qu'ils ont connu en stage ne fait que confirmer ce qu'ils avaient étudié en formation.

Le souhait d'une place plus grande accordée au point de vue des professionnels dans l'évaluation des stages

Les 2/3 des étudiants souhaitent que les professionnels aient un rôle plus important dans l'évaluation des stages, ils les jugent plus proches des réalités du métier et mieux placés pour apprécier leur valeur professionnelle. Quand ils ne le souhaitent pas (un tiers des répondants) c'est d'abord parce qu'ils estiment que les professionnels risqueraient de ne pas être objectifs du fait de leur implication, plus marginalement parce qu'ils ne bénéficieraient pas des conditions nécessaires pour assumer un rôle plus important (manque de disponibilité ou de formation) ; quelques-uns craignent qu'un renforcement de l'évaluation par les professionnels perturbe les relations de travail pendant le stage.

La place donnée à l'évaluation des stages dans le dispositif de certification jugée insuffisante

A la question « Pensez-vous que la place donnée aux évaluations de stages pour la délivrance du diplôme est suffisante ? », 61 % des étudiants a répondu par la négative. On retrouve donc là encore une large majorité d'étudiants pour penser que l'avis des professionnels des terrains de stage devrait compter davantage dans l'évaluation finale et la délivrance du diplôme. Le croisement des deux questions montre qu'il existe une corrélation nette entre le souhait d'un rôle plus important des professionnels et le fait de considérer que l'importance du stage pour la délivrance du diplôme n'est pas suffisante et inversement.

1.10. Perception de l'alternance intégrative par les étudiants

Entre institut de formation et établissement d'accueil, rôles distincts et quelquefois tensionnels

Plus de la moitié des répondants perçoit « une complémentarité dans la construction des compétences » entre l'établissement d'accueil et l'institut de formation, moins d'un tiers « une volonté commune d'allier théorie et pratique », 16 % « une fracture entre savoirs livresques et savoirs d'expériences ». Si leur perception des relations est avant tout celle d'une « reconnaissance mutuelle des compétences et rôles de chacun » (73 % des réponses), près de trois étudiants sur dix (27 %) déclarent percevoir « des désaccords sur les rôles et une tendance à ignorer les compétences du partenaire ». Si des désaccords peuvent être perçus sur les rôles et compétences de chacun, ils le sont rarement sur la conception de la qualification professionnelle. En effet, 86 % des étudiants estiment

qu'établissement d'accueil et institut de formation partagent les mêmes conceptions de la qualification professionnelle. Sur la partition des temps entre l'institut de formation et le lieu de stage, les étudiants sont très majoritairement satisfaits : ils déclarent en effet à 70% que « c'est bien comme ça ». Reste néanmoins un petit tiers d'entre pour estimer insuffisant le temps passé en stage.

Des vocables plus connus que les pratiques qu'ils recouvrent

Si les stagiaires connaissent l'expression « site qualifiant » (88 % déclarent avoir entendu l'expression), ils sont moins nombreux (58 %) à savoir si leur lieu de stage était identifié comme tel. La moitié d'entre eux est en mesure de dire que la convention de site qualifiant établissait la liste des compétences que le site permettait d'acquérir. La notion de « référent de site qualifiant » quant à elle est connue par un étudiant sur deux qui identifie ce rôle en premier lieu au développement de l'accueil et de l'accompagnement des stagiaires (75 % des réponses), à la validation et au suivi du déroulement des projets des stagiaires ensuite (66 %), puis à l'évaluation des stages et/ou la participation aux examens (63) ; davantage qu'à la concertation et coopération entre le site qualifiant et l'institution de formation (45 % des réponses) ou à l'encadrement de l'activité des tuteurs (32 %). Sur les formes de collaboration entre lieu de stage et institut de formation, la moitié des étudiants a identifié « les réunions tuteurs-formateurs » comme pratique la plus courante, un tiers « l'intervention des professionnels dans la formation » et 16 % ont identifié « la formation de tuteurs par l'institut de formation » comme une des formes de cette coopération.

TROISIEME PARTIE
ANALYSE DE L'ACTIVITÉ TUTORALE DANS LE
SECTEUR SOCIAL

La production de ce volet de l'étude s'est appuyée sur une série d'entretiens approfondis, complémentaires à ceux réalisés dans le cadre des observations de site. La méthodologie d'enquête mobilisée s'inspire de la méthode « ETED » (Emploi-type étudié en dynamique). Mise au point par Nicole Mandon, celle-ci contribue à apporter une meilleure connaissance des emplois, de leurs évolutions et de leurs exigences. Nous l'appliquons ici afin d'identifier l'activité-type de tuteur/tutrice en entreprise (champ social).

Dans les cas étudiés ici, l'activité tutorale consiste, pour le professionnel qui en a ponctuellement la charge, à accueillir et accompagner des stagiaires dans le but de faciliter l'acquisition de savoir et de savoir-faire sur la pratique du métier visé, en vue de l'obtention d'un diplôme. L'action pédagogique des tuteurs/tutrices contribue en même temps à favoriser l'intégration du stagiaire en milieu professionnel, tout en veillant également à ce que la transmission des savoirs soit en cohérence avec l'objet du stage. Il s'agit donc dans tous les cas de tuteurs de proximité, appelés aussi référents professionnels

Les structures enquêtées sont au nombre de cinq et couvrent les domaines suivants :

- Aide et intervention à domicile - Alsace : interventions auprès de familles/personnes connaissant une situation momentanément difficile de type maladie, handicap, accident, hospitalisation, grossesse pathologique, naissance, ... (Tuteur n°1) ;
- Accueil et accompagnement psychosocial - Aquitaine : interventions auprès d'un public souffrant de troubles psychiques et/ou cognitifs (Tuteur n°2) ;
- Accompagnement social des familles des élèves scolarisés (écoles maternelles et primaires) d'une métropole régionale - Rhône-Alpes : public en grande précarité confronté à des difficultés économiques, sociales ou psychologiques (Tuteur n°3) ;
- Protection de l'enfance et de l'adolescence - Languedoc Roussillon : accompagnement de jeunes et de leur familles, en difficulté sociale, familiale ou psychologique, suite à une décision judiciaire ou administrative (Tuteur n°4) ;
- Accueil de la petite enfance (crèche) - Rhône-Alpes (Tuteur n°5).

Les professionnels interrogés lors de l'enquête sont expérimentés, et ont suivi une formation au tutorat dans 4 cas sur 5. Les entretiens sont centrés sur l'activité tutorale de manière à comprendre en quoi elle consiste concrètement aujourd'hui, au sein de structures dites « sites qualifiants » (en prenant en compte l'environnement dans lequel l'activité s'exerce, ses transformations dans le contexte de l'alternance intégrative...).

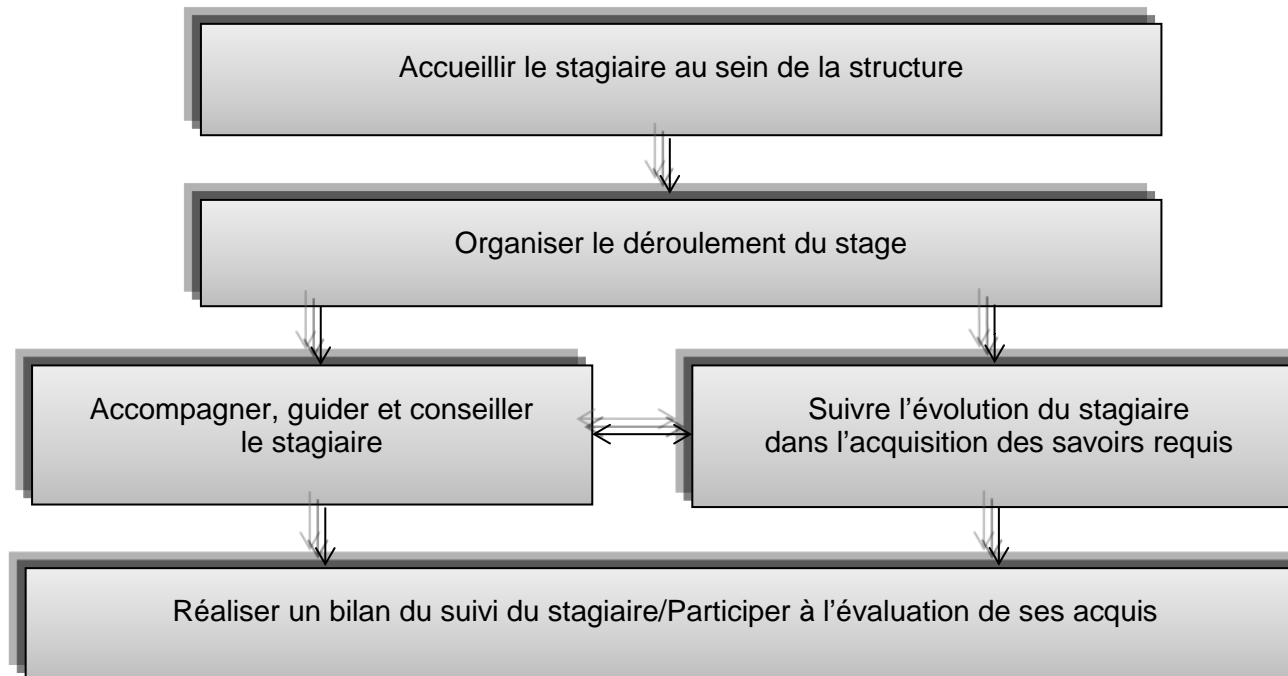
Les tuteurs/tutrices concernés exercent les métiers suivants :

- Auxiliaire de vie sociale ;
- Educateur/Educatrice spécialisé(e) ;
- Educateur/Educatrice de jeunes enfants ;
- Assistant/Assistante de service social.

À l'issue de nos analyses, il apparaît que la contribution des professionnels à l'activité tutorale se structure en cinq phases principales. Nous les faisons figurer, dans le schéma ci-après, en incluant une articulation entre ces différentes phases.

La chaîne d'activité et le tableau des relations

Schéma n°1 : Chaîne d'activité



Dans leur pratique, les tuteurs/tutrices sont en relation avec une diversité d'acteurs, que ces derniers soient internes ou externes à la structure d'appartenance. Le tableau qui suit rassemble les principaux interlocuteurs du tuteur dans l'exercice de son activité.

Tableau n°1
Tableau des relations

INTERLOCUTEURS	NATURE DES RELATIONS : QUELQUES EXEMPLES
Le stagiaire.	Le tuteur/tutrice l'accueille et l'accompagne durant sa période de stage. Rédige avec lui le compte-rendu de stage et son appréciation...
Le chef du service. Le coordinateur de stages (cadre ou pas selon les organisations, conseiller technique dans la FPT), pas toujours identifié comme référent de site qualifiant. Le directeur.	Il/elle leur répond positivement ou négativement lorsqu'une demande d'accueil d'un stagiaire leur est transmise par leur intermédiaire. Il/elle l'interpelle en cas de soucis avec un stagiaire, et pour tout autre motif relevant de l'organisation du stage Il/elle les sollicite pour participer aux bilans à mi stage et au bilan final, ou pour organiser une évaluation de DC sur site. Et pour produire, en collaboration avec eux des documents d'évaluation Il/elle s'adresse à lui en cas de problème, quand aucune solution n'a été trouvée avec le chef de service ou le TRSQ
L'équipe de professionnels de la structure : ceux du service où le stagiaire est intégré, mais d'autres plus éloignés aussi parfois	Il/elle adresse le stagiaire à différents professionnels en fonction des situations de travail identifiées comme intéressantes pour lui et pour avoir leur avis au moment de l'évaluation du stage. Il/elle incite au partage des savoirs et des compétences liées à la pratique du métier visé par le stagiaire...
Des professionnels hors structure (impliqués dans le cadre du partenariat institutionnel ou opérationnel)	Il/elle les sollicite pour expliquer leurs missions au stagiaire, à l'occasion d'une rencontre formelle (participation à une réunion commune) ou informelle (RDV, contact tél ou mail)
Les résidents ou le public en contact avec le stagiaire.	Il/elle prévient le public de la présence et de l'intervention d'un stagiaire, et dans certains cas l'interroge à propos du stagiaire (cas des foyers d'hébergement d'adultes par ex.)
Le formateur référent du stagiaire (le centre de formation).	Il/elle le contacte pour discuter des objectifs du stage, pour organiser la visite à mi-parcours, et rédiger les CR, ou lorsqu'un problème surgit ou dans le cadre du suivi du stagiaire

1. LE TABLEAU DES DÉMARCHES GÉNÉRIQUES

En reprenant les principales phases identifiées dans le schéma n°1 (chaîne d'activité), nous mettons en évidence, dans le tableau suivant, les démarches génériques propres à chacune d'entre-elles (éléments communs aux pratiques des tuteurs/tutrices interrogés).

1) ACCUEILLIR LE STAGIAIRE AU SEIN DE LA STRUCTURE		
IL/ELLE TIENT COMPTE DE...	EN...	POUR...
<ul style="list-style-type: none"> - du volume des demandes de stage à répartir et des écoles concernées-, - de sa qualification et de son expérience en matière tutorale au sein de la structure. 	<ul style="list-style-type: none"> - en se positionnant, sur la base du volontariat, auprès de sa hiérarchie pour l'accueil et l'accompagnement du stagiaire (chef de service, référent Site qualifiant, coordinateur,...). 	<p>Identifier le positionnement du stagiaire et le préparer à son immersion.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - du précédent suivi de stagiaire qu'il/elle a réalisé (périodicité) - du temps, de l'investissement physique et intellectuel nécessaires à la préparation et à l'exercice du tutorat. - du budget disponible, le cas échéant, pour réaliser certaines activités. 	<ul style="list-style-type: none"> - en tenant compte du temps écoulé depuis son dernier stagiaire pour éviter une certaine lassitude. - en participant à l'élaboration d'un projet collectif d'accueil des stagiaires -en élaborant une proposition d'accompagnement individualisé, - en formalisant le cas échéant un « projet pédagogique » qui servira de fil rouge à l'accompagnement 	
<ul style="list-style-type: none"> - de sa propre disponibilité (planning). - du référentiel professionnel de tuteur (le cas échéant) ; du référentiel métier du diplôme. - du profil du stagiaire, du diplôme visé, de la durée du stage,... - des attentes du stagiaire, de ses besoins, de ses interrogations et des compétences qu'il a à acquérir. 	<ul style="list-style-type: none"> - en programmant, lors d'un premier entretien, après la phase d'accueil par le cadre du service, des temps de discussion avec le stagiaire. - en organisant une visite du site et des rencontres avec les différentes catégories de professionnels - en aidant le stagiaire à construire /préciser son projet de stage 	
<ul style="list-style-type: none"> - des documents de présentation de la structure/association, du champ d'intervention, des missions du service, des règles déontologiques et éthiques,... - de l'évolution des missions relatives au métier visé par le stagiaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - en apportant des repères au stagiaire (présentation de la structure et remise de la plaquette, présentation du métier...). - en vérifiant le niveau de compréhension du stagiaire sur le motif de son choix en matière de structure, l'objet d'étude, les écrits à produire à l'issue du stage... 	
<ul style="list-style-type: none"> - des documents de stage mis à disposition par le stagiaire (convention de stage, avenant pédagogique etc.). - des modalités d'évaluation. - du domaine de compétence sur lequel le stagiaire doit travailler lors du stage. 	<ul style="list-style-type: none"> - en élaborant une représentation du parcours formatif, étape par étape, en fonction de l'expérience du stagiaire et de son projet, de ses objectifs, en veillant à ne pas cloisonner les apprentissages (l'exercice d'un métier dans sa globalité). 	

2) ORGANISER LE DEROULEMENT DU STAGE		
IL/ELLE TIENT COMPTE DE...	EN...	POUR...
- des caractéristiques du travail social à réaliser et lieu d'exercice (milieu de vie, local associatif, travail de secteur en établissements scolaires,...).	- en lui expliquant la vie quotidienne correspondant au lieu d'intervention (horaires, consignes, sécurité, hygiène et organisation du travail...).	Faciliter l'immersion du stagiaire et lui permettre l'accès à une connaissance du terrain d'intervention.
- de sa connaissance du cadre et du contexte de l'exercice du métier visé et sa mission. - des valeurs/la culture du métier à transmettre.	- en vérifiant la compréhension du stagiaire quant aux explications délivrées (débriefing) suite à la présentation générale du déroulement du stage, du métier...	
- des conditions et des modalités d'accompagnement et de suivi durant le stage. - de la sensibilité du stagiaire.	- en évitant de lui fournir une trop grande quantité d'informations car elles auront l'occasion de revenir sur certaines d'entre-elles, le cas échéant.	
- du planning d'intervention en binôme tuteur-stagiaire et/ou membre de l'équipe-stagiaire - de la contribution de l'équipe de professionnels au déroulement du stage et leur disponibilité.	- en informant le stagiaire de l'organisation commune de leur emploi du temps à venir - en informant les autres professionnels, le public, de la présence du stagiaire. - en proposant au stagiaire de participer à des réunions d'équipe, quand cela est possible.	
3) ACCOMPAGNER, GUIDER ET CONSEILLER LE STAGIAIRE SUR LE TERRAIN		
IL/ELLE TIENT COMPTE DE...	EN...	POUR...
- des précautions que doit prendre le stagiaire dans son contact avec les usagers (cas de souffrance, précarité, demandeurs d'asile,...).	- en l'alertant, dès que la situation se présente, ou en illustrant les cas de difficultés existants.	Placer le stagiaire en situation de travail et lui transmettre les savoirs nécessaires à la réalisation des tâches (travail en duo/feed-back dans l'action).
- de l'acquisition par le stagiaire des différents domaines de compétence. - de la situation de travail à laquelle le stagiaire va se confronter.	- en plaçant le stagiaire, dans un premier temps, en situation d'écoute et d'observation - en lui expliquant, en parallèle, comment il s'y prend pour réaliser des tâches.	
- de la situation formative dans laquelle il va être placé (situation délicate, intervention dans l'urgence,...).	- en mettant le stagiaire, dans un deuxième temps, en situation de restituer ses observations, ses hypothèses, ses analyses...	
- de la présence nécessaire, le cas échéant, d'un professionnel autre que le tuteur initial	- en mettant le stagiaire, le cas échéant, en situation de co-animer une activité après une phase d'observation (rencontrer les usagers, favoriser les échanges...).	
- de la capacité ou non du stagiaire à formaliser à l'oral et à l'écrit ce qu'il a observé.	- en incitant le stagiaire à verbaliser ses observations pour remédier aux difficultés qu'il rencontre en stage.	

4) SUIVRE L'ÉVOLUTION DU STAGIAIRE DANS L'ACQUISITION DES SAVOIRS REQUIS		
IL/ELLE TIENT COMPTE DE...	EN...	POUR...
<ul style="list-style-type: none"> - des traces écrites rassemblées de manière à pouvoir retrouver les documents utiles en cas de besoin (absence du tuteur, vérification d'un dossier,...). - des grilles d'évaluation produites pour le suivi et utilisées lors des temps de discussion. - des objectifs de stage. 	<ul style="list-style-type: none"> - en tenant à jour un classeur contenant l'ensemble des informations (existantes ou créées sur initiative propre) relatives au suivi du stagiaire : inscription de la date, des documents à remettre au stagiaire, des questionnements du stagiaire, ainsi que des objectifs fixés ensemble pour la prochaine rencontre. - en se rapportant aux supports documentaires pour guider son entretien d'évaluation formative (vérifier l'acquisition des compétences, ...). 	<p>Apporter au stagiaire des éléments qui lui permettront d'exercer au mieux sa mission et d'acquérir les savoirs requis dans de bonnes conditions.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - de l'importance de retours réguliers sur le stage. 	<ul style="list-style-type: none"> - en programmant un temps de discussion avec le stagiaire. 	
<ul style="list-style-type: none"> - des attitudes comportementales (langagières, vestimentaires,...) qu'a eu le stagiaire vis à vis d'une population spécifique. - des modules de formations que le stagiaire n'a pas encore suivis (ex. : psychopathologie) et qui peuvent expliquer quelques manquements dans ses actions. 	<ul style="list-style-type: none"> - en l'invitant, de manière didactique, à rectifier sa posture au vu des conseils qui lui sont prodigués, suivant la complexité des situations rencontrées (« parfois il y a des comportements, des attitudes et des mots à ne pas avoir » - Tuteur n°4). 	
<ul style="list-style-type: none"> - des éléments utiles à l'acquisition de compétences 	<ul style="list-style-type: none"> - en s'appuyant sur des situations rencontrées sur le terrain (pour revenir au référentiel). 	
<ul style="list-style-type: none"> - de l'équipe de professionnels. 	<ul style="list-style-type: none"> - en n'hésitant pas à mettre le stagiaire en contact avec d'autres professionnels au sein de la structure qui le conseilleront. 	
<ul style="list-style-type: none"> - des autres stagiaires présents sur le lieu de stage. 	<ul style="list-style-type: none"> - en l'invitant à rencontrer les autres stagiaires pour confronter leur expérience de stage. 	

5) REALISER UN BILAN DU SUIVI DU STAGIAIRE/PARTICIPER A L'EVALUATION DE SES ACQUIS		
IL/ELLE TIENT COMPTE DE...	EN...	POUR...
- de l'expression du stagiaire. - des interrogations soumises par le stagiaire.	- en l'incitant, en plus des temps de parole organisés, à venir l'interroger pendant et à la fin du stage si besoin (ex. : ce qu'ils ont fait, ce qu'ils n'ont pas pu faire,...).	Apporter une appréciation au stagiaire et au centre de formation, quant aux compétences acquises lors de la période d'immersion en situation de Travail.
- de la remise en question partant des interrogations du stagiaire.	- en s'interrogeant sur certains versants de sa pratique pour l'améliorer.	
- du sérieux ou non du stagiaire durant sa période de stage (ajustement de la situation). - du référent du centre de formation en cas de besoin (contact, visite, etc.).	- en assurant la liaison avec le centre de formation et en l'informant en cas de difficultés rencontrées avec le stagiaire (ex. : problèmes d'attitudes ou de productions écrites).	
- des échéances de remise, par le stagiaire, de ses écrits au centre de formation.	- en transmettant les écrits du stagiaire (lorsque celui-ci requiert leur avis) à un autre membre de l'équipe, ainsi qu'au chef de service de manière à apporter un peu de distance et éviter un point de vue isolé du travail réalisé par le stagiaire.	
- du choix de la situation de travail à décrire par le stagiaire dans le cadre de son diplôme.	- en aidant, le cas échéant, le stagiaire dans la formalisation de la situation à décrire.	
- des réactions des professionnels intervenant dans la structure (si nécessaire).	- en organisant des rencontres régulières pour son appréciation.	
- de la visite de stage (à mi-parcours ou à la fin du parcours).	- en participant à la rencontre du stagiaire avec le référent du centre de formation, quand elle a lieu, et qui les interroge au sujet du déroulement du stage (appréciations).	
- de la phase d'évaluation finale du stagiaire. - des grilles d'évaluation. - du domaine de compétence sélectionné par le centre de formation, du diplôme visé et du niveau de formation.	- en rédigeant, en collaboration avec le responsable hiérarchique (chef de service, conseiller technique, responsable de Site qualifiant,...), un document qui sera ensuite présenté au stagiaire.	
- des postes à pourvoir et à proposer au stagiaire si l'occasion se présente.	- En suggérant au chef de service, quand cela est possible et opportun, de proposer au stagiaire un poste correspondant à qualification (remplacement,...).	

2. LES SAVOIR-FAIRE REQUIS DANS L'ACTIVITÉ TUTORALE

À l'issue de notre analyse nous identifions, dans le tableau ci-dessous, quelques savoir-faire fondamentaux, requis dans l'activité tutorale décrite par les professionnels.

Tableau n°3

Tableau des savoir-faire

1) RELATION-COMMUNICATION	
SAVOIR-FAIRE	CIRCONSTANCES D'APPLICATION
- Ecouter, adopter une attitude d'empathie, de tolérance et d'ouverture envers le stagiaire (sans être dans le jugement de valeur).	- Tout au long du stage.
- « <i>La capacité relationnelle n'est pas facile à transmettre parce qu'en fait il faut connaître ses propre limites et ce qui est important c'est l'écoute</i> » (Tuteur n°4).	
- Savoir s'adapter à chacun des profils.	- Dans le cas de diversité des profils, des origines professionnelles ou des études antérieures des stagiaires.
- « (...) <i>les choses se font un petit peu naturellement. Il y a des prérequis et il y a aussi la façon dont chacune réagit. Ce sont quand même des métiers avec l'humain, de la souffrance. On n'est pas toutes armées de la même façon, on n'a pas toutes la même personnalité</i> » (Tuteur n°3).	
- « (...) <i>c'est des accompagnements qui sont quand même lourds (...). Moi, mon principal critère c'est d'avoir quelqu'un en face de moi qui est motivé et curieux de savoir ce qu'il va se passer, qui est prêt à être dans cette démarche-là</i> » (Tuteur n°5).	
- Faire preuve de patience.	- Du début à la fin du stage, quand il s'agit de prendre le temps de réfléchir à ce que l'on fait, et ne pas travailler dans l'urgence quand cela est possible (« parfois on démarre trop vite »).
- Le stagiaire est questionné au cours du stage : « <i>qu'est-ce que tu as pensé de l'accueil ? comment cela se passe pour toi ? est-ce qu'il te manque des informations ? est-ce que tout va bien au niveau du rythme ?</i> » (Tuteur n°2).	
- « <i>On réfléchit, on parle ensemble : qu'est-ce qui fait que cette population est rejetée ?</i> » (Tuteur n°3).	
- Favoriser l'expression du stagiaire.	- Tout au long du stage et, en particulier, en situation de travail.
- « <i>On fait en fonction de ce que l'on est soi-même, ce qu'on essaie de transmettre mais qui n'est pas toujours facile à expliquer. Mais il y a beaucoup d'observation. Elles observent. Beaucoup d'échanges. On verbalise beaucoup. On met des mots sur les choses, sur les situations</i> » (Tuteur n°3).	
- « (...) <i>elles doivent (stagiaires) me faire des retours et me questionner. Aussi, si elles ont envie de faire quelque chose « est-ce que je peux faire ci ? », « est-ce que je peux faire ça ? ». On commence comme ça, en gros. On commence au tout venant, quoi</i> » (Tuteur n°5).	
- Faire appliquer au stagiaire les règles déontologiques et étiques dans l'exercice du stage ; Faire preuve de rigueur.	- Lors du contact pris avec le public concerné par l'intervention.
- « <i>Moi, je dis aux stagiaires « ici on sert la main aux personnes » parce qu'il y a des adhérents qui vont venir vous faire la bise. On les vouvoie, « s'il te demande où tu habites, tu n'as pas à répondre, tu dis « autour de ..., parce qu'ils vont vouloir savoir, et il faut te protéger aussi</i> » (Tuteur n°2).	

1) RELATION-COMMUNICATION	
SAVOIR-FAIRE	CIRCONSTANCES D'APPLICATION
- Transmettre au stagiaire sa motivation, son savoir, les compétences qui lui reste à acquérir.	- La sensibilisation au métier.
- « <i>On discute avant, on discute après. Je lui dis régulièrement que malheureusement on ne va pas changer le monde (...), qu'on est obligé parfois de faire avec, qu'on n'obtient pas toujours ce qui nous semble à nous juste</i> » (Tuteur n°3).	
- Faire aimer le métier même si cela est parfois difficile (donner une image valorisante du métier).	- Dans le cadre de la réalisation de tâches complexes ou problématiques au vu de la mission attribuée au stagiaire. - La réalisation de tâches non centrées sur l'exercice du métier.
- « <i>Il se peut que vous ayez des périodes où vous n'avez que du ménage le matin avec une famille et de même avec une autre l'après-midi et le lendemain. Donc ce n'est pas toujours si motivant que cela</i> ». « <i>C'est compliqué mais en même temps c'est riche. Il faut être bien vous-même pour intervenir auprès de personnes qui ont un problème obligatoirement</i> » (Tuteur n°1).	
- « <i>Au départ, je lui dis (au stagiaire) tout le temps, « fais ce que tu aimes faire et là où tu es à l'aise, pour déjà te sentir bien dans la structure »</i> » (Tuteur n°5).	
- Savoir faire comprendre au stagiaire qu'il doit se valoriser par rapport à son métier (et non l'inverse).	- Une situation d'urgence.
- « <i>C'est compliqué de leur dire « là, je n'ai pas le choix »</i> » (Tuteur n°4).	

2) TECHNICITE	
SAVOIR-FAIRE	CIRCONSTANCES D'APPLICATION
- Analyser les besoins du stagiaire au regard de ceux de la structure d'accueil.	- Au cours du stage.
- Observer le mode de fonctionnement du stagiaire pour organiser l'accompagnement.	- Pendant sa première phase d'intégration
- Au début du stage : « <i>En fait, je lui pose d'abord des questions : quels sont ses propres attentes, ses propres besoins, les compétences qu'elle a besoin de développer ; j'observe et je la laisse observer elle-même ; et après j'essaie de planifier les tâches et de temps en temps j'essaie aussi de faire en sorte qu'elle puisse prendre une décision en lui demandant comment elle ferait dans telle ou telle situation</i> » (Tuteur n°1).	
- Au début de l'immersion : « <i>Je leur présente la situation (terrain) et je leur demande si elles souhaitent m'accompagner et en les prévenant de ce qui les attend</i> » (Tuteur n°3).	
- Identifier les professionnels de la structure et les partenaires dont la contribution sera utile au stagiaire.	- Partages de connaissances et de compétences sur la pratique pour apporter au stagiaire un regard diversifié. - Echanges avec d'autres professionnels en contact avec le stagiaire. - Partager d'autres situations de travail.
- Des éléments sembleraient être absents du référentiel « <i>d'où l'intérêt à ce que le stagiaire tourne avec les uns et les autres car on a chacun nos petites lumières qui s'allument à différents niveaux dans nos interventions</i> » (Tuteur n°2).	
- « <i>Je trouve que c'est bien d'avoir quelqu'un avec qui partager et évoquer des remises en questions sur notre pratique</i> » (Tuteur n°3).	
- « <i>Une fois par semaine, elle a passé du temps avec une jeune professionnelle qui débutait</i> » « <i>j'ai demandé à ce qu'elle soit accueillie par deux, trois professionnels, un jour pour voir d'autres façons de travailler dans le service</i> » (Tuteur n°2).	
- Apporter au stagiaire une grille de lecture des	- Attention prêtée à la tenue vestimentaire, au langage

2) TECHNICITE	
SAVOIR-FAIRE	CIRCONSTANCES D'APPLICATION
différentes postures à adopter au fil des situations rencontrées sur le terrain.	tenu envers le public, ...
<ul style="list-style-type: none"> - Une stagiaire s'est présentée un jour en mini-jupe : « <i>tu te mets en danger, parce qu'il y a des gens qui arrivent avec des pulsions sexuelles importantes</i> » (Tuteur n°2). - « <i>Je relativise : « faites attention, on ne fonctionne pas tous forcément comme ça » et je ne suis pas toujours dans le vrai non plus</i> » (Tuteur n°3) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter le positionnement du stagiaire dans l'exercice du métier. - Organiser au mieux le suivi du stagiaire en ayant une conscience claire des postures d'accompagnement. 	- Lorsqu'il s'agit d'éviter que le stagiaire ait à outrepasser son rôle.
<ul style="list-style-type: none"> - Comment se positionner par rapport à d'autres professionnels ? : « <i>Dès qu'on arrive (en réunion), on nous pose des questions sur une famille. Comment pouvoir dire des choses qui peuvent aider la famille sans trop en dire non plus par rapport au secret professionnel ? Comment se situer ? Ce n'est pas facile</i> » (Tuteur n°3). - « <i>Ce qui est difficile à transmettre c'est le positionnement : comment doit-elle se positionner dans la famille pour ne pas dépasser ses limites et pour tenir dans la durée en fait ; de ne jamais aller trop loin dans sa fonction. Je ne sais pas comment dire, c'est compliqué tout ça</i> » sur des stages courts ce n'est pas évident » (Tuteur n°1). - « <i>On n'a pas des réponses toutes faites. On n'a pas toutes les mêmes manières de voir les choses. Même les stagiaires n'ont pas le même discours selon avec qui elles font leur stage. C'est ce qui est difficile pour nous, je trouve. Elles fonctionnent beaucoup sur l'exemple. Elles s'expriment beaucoup sur notre manière de faire</i> » (Tuteur n°3). 	
- Savoir faire preuve de « pédagogie ».	- Tout au long de la période de stage.
<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Il faut souvent les pousser. Il y a des endroits où l'on n'aime pas aller parce qu'on est moins à l'aise. Moi, je sais que j'ai horreur de manipuler la terre. Bon, ben, des fois, de me dire « essaie avec telle technique cela va t'aider ». Pareil pour la stagiaire, si on lui dit « et si tu essayais en prenant ce côté-là, est-ce que cela ne te permettrait pas de te rendre compte de certaines choses ? » » (Tuteur n°5).</i> 	

2) TECHNICITE	
SAVOIR-FAIRE	CIRCONSTANCES D'APPLICATION
<p>- Anticiper sur les risques encourus par le stagiaire.</p> <p>- Ne pas renchérir dans le délire d'un usager : « <i>attention, par rapport à telle population, certes tu n'as pas encore fait les module psychopathologiques, mais voilà ce qui se passe chez telle personne. Voilà. Des choses comme ça qui font que c'est notre expérience qui parle</i> » (Tuteur n°2).</p> <p>- « <i>Par mesure de sécurité, pour certaines choses, je reste derrière elles (stagiaires) pour contrôler, et puis voilà, les premiers jours je vérifie qu'elles aient toutes les notions de sécurité indispensables pour que les enfants ne soient pas en danger. Mais, ça, finalement, c'est d'un coup d'œil que l'on arrive à voir assez rapidement et puis après, je sens si la personne est à l'aise, si elle a des compétences pour faire les choses. Après, elle est impliquée dans la structure, comme moi</i> » (Tuteur n°5).</p>	<p>- En situation de travail.</p>
<p>- Identifier les situations intéressantes pour le stagiaire au vu des objectifs du stage en cours.</p> <p>- « <i>C'est pas facile au début parce qu'elles ne savent pas se positionner. C'est pour cela que, régulièrement, petit à petit, lors d'un entretien (avec une famille), on se recule. Au début, pendant quinze jours-trois semaines, elle assiste à l'entretien, elle ne participe pas. Après, pour certaines situations plus faciles, elle mène l'entretien, je suis présente assez près et j'interviens. Après, petit à petit, je me retire et j'interviens moins. Cela fait deux situations qu'elle gère toute seule</i> » (Tuteur n°3).</p>	<p>- En situation de travail.</p>
<p>- Traduire le référentiel par rapport aux situations de travail concrètes rencontrées.</p> <p>- « <i>Les stagiaires nous disent que lorsqu'elles sont sur le terrain, elles oublient tout ce qu'elles ont appris car cela n'a plus rien à voir, c'est-à-dire qu'il y a des choses qui sont impraticables dans le référentiel (...) parce que le relationnel est difficile à mettre dans un référentiel. Il y a un cadre mais jusqu'à quel point on peut rester complètement dans un cadre ? ça, c'est pas quelque chose d'évident. Elles arrivent avec des idées toutes neuves (...). On est obligé de s'adapter à un public. Ne serait-ce qu'au sein d'un même service, on ne fait pas toutes le même métier</i> » (Tuteur n°3).</p>	<p>- Confrontation au référentiel métier. - Lors des échanges réguliers.</p>
<p>- Savoir rester ouvert à de nouveaux modes d'organisation, d'interventions pour ne pas rendre l'exercice d'accompagnement routinier.</p>	<p>- L'accompagnement du stagiaire et le retour qu'il en fait lors d'entretiens de bilan. - Confrontation avec les autres référents professionnels pour se re-questionner sur sa pratique). - Formations en interne/approfondissements : tuteur de proximité, tuteur référent.</p>
<p>- L'activité tutorale permet de se remettre en question : « <i>parfois, les stagiaires nous réapprennent des choses qu'on a peut-être oublié ou qu'on a mis dans une case</i> » (Tuteur n°4).</p> <p>- « (...) leur passage (stagiaires) nous aide généralement à nous recentrer sur notre travail, à nous reposer des questions » (Tuteur n°5).</p>	

3) ORGANISATION-GESTION	
SAVOIR-FAIRE	CIRCONSTANCES D'APPLICATION
<ul style="list-style-type: none"> - Faire preuve de disponibilité sans se laisser déborder par les demandes des stagiaires. - Savoir contenir le temps dans les limites fixées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tout au long du stage. - Lors d'une estimation du temps requis pour l'accueil et l'accompagnement du stagiaire.
<p>- « On prend beaucoup de temps pour échanger, pour discuter et pour analyser les situations » (Tuteur n°3).</p> <p>- « Déjà, en amont, la stagiaire est prévenue que dans la mesure du possible on va faire des bilans régulièrement et je la responsabilise tout de suite en lui disant (parce que l'on est une structure où il y a beaucoup de mouvement, beaucoup de projets) qu'on est pris à droite à gauche. C'est notre manière de travailler. Et du coup, elle sait que c'est à elle aussi de m'interpeler pour fixer les bilans. Je me refuse maintenant à dire aux stagiaires « alors cette semaine quand est-ce que l'on va se voir ? ». C'est elles qui doivent prendre l'initiative du bilan et il n'y a pas de date précise mais en général au moins tous les dix jours quand même (...) » (Tuteur n°5).</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - S'appropriier les documents d'évaluation transmis par le centre de formation. - Renvoyer le stagiaire vers la documentation mise à disposition. - Elaborer ou améliorer ses propres outils de suivi et d'évaluation adaptés. 	<ul style="list-style-type: none"> - En cours d'accompagnement.
<p>- « Je pars toujours du principe que les écrits restent et que si du jour au lendemain je me casse une jambe et je suis absente pendant 4 mois, on peut à tout moment savoir ce qu'on a fait avec le stagiaire. Donc j'ai créé un classeur dans lequel il y a des documents que peuvent consulter les stagiaires, c'est-à-dire tout ce qui concerne les textes règlementaires sur les groupements d'entre-aide mutuelle, le projet de soin de notre unité fonctionnelle. Puis, j'ai un intercalaire par stagiaire où je me range une copie de convention, une copie de l'avenant pédagogique (...) Parce que même moi, si j'oublie des choses, les écrits me rappellent à l'ordre » (Tuteur n°3).</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Mettre à jour ses dossiers de suivi et d'évaluation du stagiaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tout au long de la période de stage.
<p>- « Je prends des notes. En même temps que l'on fait le bilan, souvent je note l'état des lieux : où elles sont allées, les questionnements et ce que l'on se dit avec la stagiaire et à la fin du bilan, je note les petits objectifs que l'on se donne pour la suite, qu'on discutera dans un prochain bilan » (Tuteur n°5).</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Actualiser ses connaissances ou en acquérir. - Se former ou se re-former. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se rendre à des journées organisées par les écoles. - Lors de la mise en place d'une co-référence pour un nouveau tuteur afin qu'il se remettre « dans le bain ».

3. LES TENDANCES D'ÉVOLUTION DE L'ACTIVITÉ TUTORALE

Les tuteurs/tutrices interrogés insistent tous sur le fait que l'exercice de cette activité a évolué ces dernières années. Ceci est en lien, en particulier, avec la mise en œuvre progressive des nouveaux référentiels de diplôme et la référence explicite, dans la plupart d'entre eux, à la notion de Site qualifiant (SQ), qui renvoie à une attente plus forte d'implication des terrains de stage dans le processus formatif et dans l'évaluation des apprenants (élèves/apprentis, salariés cours d'emploi...). Le processus de formation des tuteurs, déjà bien engagé par la branche professionnelle en direction des maîtres de stage et des tuteurs référents pour les contrats de professionnalisation, s'est diversifié depuis quelques années, avec des propositions de stages plus courts (trop courts, regrettent certains) et plus centrés sur l'outillage des SQ et des tuteurs, initiés par différents autres acteurs (DRJSCS, CNFPT, réseaux d'opérateurs de formation...). Ils sont l'occasion de diffuser un (des) référentiel(s) de l'activité tutorale dans ses différentes figures (maître d'apprentissage, référent de site qualifiant, tuteur de proximité,...). Ce référentiel, qui couvre les différentes fonctions du tuteur (fonctions intégrative, didactique et pédagogique, relationnelle, évaluative,...), est d'ailleurs souvent présent dans la « mallette » du professionnel et ressorti dès que le besoin s'en fait ressentir.

Dorénavant, comme les tuteurs interrogés ont pu en témoigner, l'accueil et l'accompagnement des stagiaires s'organisent de manière plus structurée, notamment lorsque leur institution s'est dotée d'une fonction d'interface permanente (référent de SQ dans les textes) avec le ou les organismes de formation partenaires. Pour ne citer que quelques exemples issus de nos enquêtes, on retiendra les éléments suivants :

- La présence du stagiaire est plus systématiquement signalée auprès des équipes de professionnels, comme auprès des usagers de l'institution (bénéficiaires, résidents etc.), avant son immersion sur le terrain ;
- Le processus d'accueil des stagiaires est plus souvent formalisé à l'issue d'une concertation interne, sous la forme de guides (ou livrets) d'accueil des stagiaires, précis et didactiques. Ils permettent de stabiliser et de pérenniser des manières de faire jusque-là assez dépendantes des individus responsables de cette activité. Le stagiaire, qui apporte comme par le passé une contribution active au collectif de travail dans lequel il s'insère, voit sa qualité d'apprenant mieux prise en compte : l'identification plus précise des compétences qu'il a acquies (formulées dans les termes des référentiels de compétences dans les annexes des conventions de stage), incite les tuteurs à élaborer des stratégies d'apprentissage mieux ciblées sur ces objectifs de stage, pris en compte au même titre que le « projet de stage » construit par le stagiaire lui-même ;
- L'importance croissante accordée par de nombreux centres de formation aux « évaluations de stage », se traduit souvent par la mise à disposition d'outils d'évaluation visant à objectiver davantage le point de vue attendu du tuteur, qui doit contribuer à la production du bilan de stage, avec le TRSQ. Au sein même des établissements, ces outils sont parfois retravaillés et adaptés, voire sophistiqués, dans le cadre de démarches collectives liés au processus de reconnaissance de leur rôle de « Site qualifiant » ;
- Par ricochet, le suivi des stagiaires s'en trouve lui aussi mieux outillé, les grilles d'évaluation devenant dans bien des cas, des repères utilisés très régulièrement pour suivre la progression des stagiaires dans l'acquisition des compétences visées (évaluation formative), enrichissant ainsi les outils élaborés par le passé par chaque tuteur de manière plus personnelle ;
- Les opportunités offertes aux tuteurs, par les centres de formation (journées d'information et d'échanges sur les nouveaux cursus, séminaires de travail en présence d'acteurs politiques,...) leur ont permis de participer activement aux débats/ controverses en cours sur les évolutions des

métiers. Le tuteur participe à la réflexion sur son métier en lien avec son activité (rencontres avec les partenaires des centres de formation, organisation de groupes de travail, par exemple, en présence d'acteurs politiques,...) ;

Comme pour ce qui concerne l'attention portée aux stagiaires et à la réussite de leur parcours d'insertion, les professionnels témoignent d'une meilleure prise en compte de l'activité tutorale et de ceux qui l'exercent : « [...] je trouve que là, on fait attention à l'accueil des stagiaires, et on met en place des choses pour un accueil de qualité. Du coup, il y a aussi une prise en compte du travail des référents professionnels (que sont les tuteurs) » (Tuteur n°2).

QUATRIEME PARTIE
LES ZOOMS REGIONAUX

1. LA SITUATION EN ALSACE

Concernant la rénovation des modalités de l'alternance, l'élément qui a provoqué une prise d'initiative commune a été la difficulté de trouver des terrains de stage, en lien avec l'instauration législative d'une obligation de gratification des stagiaires suivant des formations à partir du niveau III. Manifestations d'étudiants et interpellations de la DRJSCS par des directions de structures accueillant habituellement de stagiaires ont conduit la DRJSCS à consacrer un budget pour une action qui serait menée en partenariat par les établissements de formation, budget que le Conseil régional s'est engagé à compléter. La réponse des cinq établissements « historiques » (dispensant au moins une formation de niveau IV ou III) a été d'élaborer un dispositif comprenant une enquête, puis l'organisation de journées d'études. L'enquête a été faite auprès des responsables de lieux de stages et des formateurs de terrain, sur leur compréhension de la réforme des diplômes et plus spécifiquement sur leurs attentes relatives au fonctionnement de l'alternance ; un rapport sur les résultats de cette double enquête a fait l'objet d'une présentation publique fin 2011³⁹. Les journées d'études qui se déroulent au cours de l'année 2012 sont destinées aux responsables et aux formateurs des établissements de formation comme à ceux des sites qualifiants, et leur proposent de débattre de divers aspects des formations et des conditions de l'alternance. Des actes de ces journées devraient paraître en décembre 2012.

En outre, un site internet est en cours d'élaboration, destiné à l'information et la formation des tuteurs en sites qualifiants. La partie consacrée à la formation (d'accès restreint) proposera des documents, notamment des films vidéo, qui pourront servir non à de l'autoformation mais à des actions de formation qui seraient organisées à partir de 2013.

1.1. Les différentes formations aux fonctions tutorales

Les statuts sous lesquels se préparent les diplômes du travail social différencient sensiblement les formations destinées aux professionnels qui accompagnent des stagiaires. Pour ceux, formateurs de terrains, qui prennent en charge des étudiants, des formations ont été assurées au début de la précédente décennie. Elles répondaient à la définition qui en avait été fixée par l'arrêté du 22 décembre 1998. D'une durée de 240 heures, elles étaient articulées à un diplôme des hautes études de la pratique sociale (DHEPS) qui offrait la possibilité de déboucher sur une reconnaissance universitaire. Après 2-3 ans, cette formation fut interrompue faute d'un nombre de candidats suffisants. Depuis lors il n'y a plus eu de formations organisées pour cette catégorie de tuteurs.

Parallèlement se poursuivent en revanche les formations qui ont un caractère obligatoire, pour les tuteurs en charge de salariés sous statut de contrat de professionnalisation, ou en période de professionnalisation, d'une part, pour les maîtres d'apprentissage encadrant des apprentis d'autre part. D'une durée de 120 heures et financée par l'OPCA de la branche, UNIFAF, la formation des tuteurs de la professionnalisation a été récemment divisée en trois modules (dont, seul, le premier demeure obligatoire) pour les tuteurs de proximité (1 et 2) et pour les tuteurs référents (3). En Alsace, on observe que ces tuteurs encadrent essentiellement des personnes préparant le DEAMP (parfois le DEME). La formation des maîtres d'apprentissage est également de 120 heures (et financée aussi par UNIFAF mais par l'intermédiaire du CFA). Le public concerné par les contrats d'apprentissage prépare surtout les diplômes de niveau III. Ils représentent néanmoins des effectifs très restreints. Une formation unique destinée aux tuteurs de la professionnalisation et aux maîtres d'apprentissage a été proposée par trois des instituts de formation du travail social alsacien, dont le démarrage a été fixé à décembre 2011.

39 Le travail social en Alsace, Sites qualifiants et Etablissements de formation, 2011, http://www.estes.fr/media/docs/DOCUMENT_CTP_juillet_2011.pdf?estessession=1d178c84bcb72e0034db28de7731f2ad.

Enfin, pour les tuteurs au sein d'établissements accueillant des personnes sous statut de stagiaires de la formation professionnelle (conventions avec Pôle Emploi ou la Région qui concernent notamment la formation au DEAVS), il n'existe pas d'obligation de formation ni d'actions qui leur soit particulièrement destinées, mais il leur est possible de suivre la formation citée proposée aux tuteurs et maîtres d'apprentissage.

1.1.1. Points de vue croisés sur le fonctionnement de l'alternance

A partir d'éléments tirés du rapport rendant compte de la double enquête mentionnée, complétés par des informations recueillies lors d'entretiens exploratoires que nous avons menés avec des responsables d'établissements de formation et de sites qualifiants, de premières observations peuvent être faites qui doivent nous permettre de mieux ajuster le dispositif d'enquête que nous avons à construire.

L'auteur du rapport constate que pour les directeurs et responsables de structures accueillant des stagiaires, « *la collaboration SQ / EF semble, pour bon nombre, se consolider à travers des rencontres plus fructueuses, des échanges plus simples, des partages d'informations plus claires...* ». Cette posture initiale bienveillante ne les empêche pas de relever, outre le coût de la gratification des stagiaires, que la conciliation des temps, entre ceux de leurs structures et ceux des établissements de formation, constitue un problème important, et que globalement, « *les Sites Qualifiants ont l'impression d'aller vers les Etablissements de Formation, mais de ne pas être payés en retour* ».

Nos propres entretiens ont également fait ressortir cette problématique de temporalités : les responsables de sites qualifiants déploraient de ne pas être informés à l'avance que des postulants à des stages allaient se présenter. De ce fait les délais entre les dépôts de candidatures et les débuts de stages seraient souvent très réduits. En outre les sites qualifiants seraient mal informés des absences pour des regroupements des stagiaires organisés par le formateur responsable des stages. D'où les souhaits recensés par le rapport de « *plannings mieux coordonnés* », de « *plus de visites de stage* », de « *plus de communication* ».

Chez les responsables d'établissements de formation, à l'inverse, on insiste sur les difficultés accrues que rencontrent les étudiants pour trouver un terrain de stage : il peut arriver que l'un d'eux ne puisse trouver le sien qu'une semaine après le début de la période fixée par l'établissement, davantage d'étudiants ont besoin que l'établissement fasse des démarches pour les faire accepter en stage.

Sur un plan pédagogique, les remarques relevées par le rapport portent sur le fait que des stagiaires peuvent être insuffisamment préparés (« *le stagiaire manque en général d'informations sur les Sites Qualifiants* », l'envoi en stage se ferait parfois avant qu'aient été donnés « quelques apports théoriques préalables »). Mais ce sont aussi les contenus de formation qui peuvent être contestés : « *la théorie enseignée en Établissement de Formation semble obsolète à certains Sites Qualifiants, au regard de l'évolution des pratiques* ». Y font écho certains des propos que nous avons recueillis de responsables de structures qui souhaiteraient que les établissements de formation acceptent de discuter de ce que ne savent pas, de façon répétée, les personnes recrutées nouvellement diplômées.

Du côté des établissements de formation, on affirme qu'il existe des instances internes auxquels participent des représentants de sites qualifiants (mais dont la représentativité est parfois mise en doute par des sites qualifiants), tout en relativisant les critiques formulées : « *Quand il y avait un truc qui n'allait pas, c'était toujours à cause de la formation* ».

Il est à noter encore, concernant le comportement des stagiaires, que chez les responsables des structures qui les accueillent, « *le souhait est fréquemment exprimé que les stagiaires ou étudiants en travail social investissent plus les SQ* », selon le rapport. Et nos entretiens nous ont permis d'entendre formulée la même appréciation – au demeurant assez commune et que l'on retrouve dans bien d'autres secteurs professionnels.

1.1.2. Le conventionnement des sites qualifiants

La question de l'évaluation des ressources, dont disposent les lieux de stages pressentis pour encadrer les stagiaires, n'apparaît pas dans le rapport. Elle fut évoquée en revanche dans nos entretiens exploratoires et des propos recueillis ressortent plusieurs constats parfois contradictoires.

Les établissements savent qu'il leur faut discriminer entre les terrains de stages dont les stagiaires tireront profit et ceux qui peuvent leur être préjudiciables, et ce n'est pas pour eux une préoccupation induite par la réforme. Compte tenu des difficultés, qui seraient croissantes, à trouver de lieux de stages pour tous les étudiants, les établissements estiment ne pas pouvoir se montrer trop directement exigeants. En outre bon nombre des structures accueillant des stagiaires le font depuis des années et sont donc bien connues des établissements de formation. Il n'est pas forcément aisé alors de passer à une phase de formalisation de ces partenariats, et donc de manière générale il est estimé nécessaire de procéder de façon progressive en se donnant du temps.

Ce qui distingue certains établissements de formation est leur avancement dans la volonté d'amener les sites qualifiants à considérer que l'esprit de la réforme des diplômes requiert de leur part qu'ils répondent à une « *commande pédagogique* », signifiant que l'étudiant doit avoir acquis des compétences précises lors de ces stages (une expression qui heurterait souvent les sites qualifiants). Mais en général les établissements admettent que leur niveau d'exigence reste assez faible parce qu'ils ne peuvent faire autrement. Ils citent par exemple la nécessité de voir désigner par les structures un référent de site qualifiant, or cela s'avère souvent difficile notamment dans les celles qui sont importantes, avec parfois des implantations multiples et qui accueillent de nombreux stagiaires.

En outre, les établissements qui préparent au DEAVS paraissent davantage considérer que la reconnaissance comme site qualifiant constitue une formalité administrative plutôt que le résultat de l'élaboration d'un partenariat défini avec des engagements réciproques, ce qui ne signifie pas qu'ils n'opèrent pas de sélection entre les lieux de stage. Il faut aussi prendre en considération que ces formations sont mises en œuvre dans le cadre de marchés pour des actions d'accès à l'emploi de personnes inscrites à Pôle Emploi, ayant donc un caractère plus conjoncturel que les formations organisées au titre d'une dotation de places financées par le Conseil régional. Ces établissements, pour la plupart d'entre eux, ne font d'ailleurs pas partie du groupe des établissements dispensant des formations au travail social de niveaux IV et supérieurs.

Du côté des sites qualifiants en effet on estime que leur reconnaissance comme site qualifiant se fait sans formalités ni discussions. Une grosse structure admet avoir différé la signature d'une convention de partenariat parce qu'elle n'y voyait pas d'urgence et qu'elle avait des difficultés à désigner un référent de site. Une structure toutefois s'est plainte de s'être vu notifier par un établissement qu'elle n'était pas retenue comme site qualifiant, mais sans obtenir d'explications, et alors qu'elle l'est pour d'autres établissements préparant à d'autres diplômes. Cette situation souligne bien l'intérêt que des critères objectifs soient définis pour la reconnaissance ou non d'une structure comme site qualifiant.

1.1.3. Points de vue de formateurs en site qualifiant

L'enquête menée par le collectif des cinq établissements de formation alsaciens fournit aussi des indications sur la représentation que se font les formateurs en site qualifiant des nouveaux enjeux de l'alternance.

Parmi les répondants, on constate d'abord que ceux qui ont suivi une formation pour l'exercice de leur fonction sont un peu plus d'un tiers (et parmi eux un tiers sont des maîtres d'apprentissage pour lesquels une telle formation a un caractère obligatoire). Par ailleurs près de la moitié d'entre eux ont eu l'occasion d'intervenir comme vacataires dans l'un ou l'autre des établissements de formation et qu'ils en retirent une connaissance plus ou moins importante des enseignements dispensés aux stagiaires qu'ils accompagnent.

Comme les responsables de structures, les formateurs en site qualifiant ont un a priori plutôt favorable à l'égard de la réforme des diplômes, qu'ils semblent néanmoins ne connaître que de façon

approximative. Certains expriment toutefois leur réserve : « *la réforme vient nous éloigner de nos corps de métier. Lorsque je lis un référentiel, je ne me retrouve pas dans le métier que j'ai appris* ». Mais selon le rapport, « *celles et ceux qui évoquent le terme même et les enjeux de l'appellation Site Qualifiant y voient tous, globalement, un intérêt* ».

Pour une partie de ces formateurs, cette notion de site qualifiant traduit une reconnaissance de leur fonction sans toutefois que cela implique de changement dans la manière de la faire fonctionner : le « *stage est qualifiant par lui-même de par l'expérience qu'il procure* », c'est « *un lieu dans lequel la place des stagiaires est faite et respectée* », « *un lieu de transmissions d'un savoir être et d'un savoir-faire* ». Il peut d'ailleurs y avoir mécompréhension sur la fonction du référent professionnel, entendu parfois au sens de modèle déontologique et technique, de figure qu'ils incarnent eux-mêmes, car c'est celui qui « *est en relation directe et quotidienne avec le stagiaire* ».

D'autres en revanche comprennent le site qualifiant comme spécifiant une structure « *qui donne les moyens humains et matériels pour que le stagiaire mène son projet à terme* », et les formulations sur ce registre paraissent fréquentes. Au-delà de cette exigence de mobilisation de ressources d'ordre humain, de conditions d'exercice voire de documentation, certains formulent aussi qu'être site qualifiant engage leur responsabilité de formateur, donnant sens à l'expérience qu'acquiert le stagiaire et l'articulant aux objectifs de sa formation : « *il transmet certes un savoir-faire, une identité et une éthique professionnelle, mais surtout met en cohérence et en synergie situations professionnelles, objectifs de formation, et retour d'expérience* ».

Enfin une observation du rapport relative à la représentation de la relation du formateur en site qualifiant avec l'établissement de formation mérite d'être soulignée : « *globalement les S.Q. se positionnent dans un lien de "subordination" vis-à-vis des centres de formation, à l'égard desquels ils ont des attentes en termes de consignes, de formulation d'exigences par les centres puisqu'il faut "savoir répondre aux demandes des écoles"* ».

Se trouve ainsi désignée la posture particulière de ces professionnels qui ont longtemps été les seuls vrais interlocuteurs des responsables des stages au sein des établissements de formation, tout en étant vis-à-vis de ceux-ci dans un rapport de plus ou moins grande dépendance. Mais en prolongement de ce constat du rapport, on peut faire l'hypothèse que s'affirme davantage aujourd'hui une double « subordination », à la fois interne, hiérarchique (qui peut se traduire aussi par des freins mis à l'intervention de certains d'entre eux en tant que vacataires dans les établissements de formation, comme cela nous a été dit dans un établissement de formation), et externe, avec un responsable des stages. L'instauration de la fonction de référent de site qualifiant constitue à cet égard un enjeu pour la régulation des tensions susceptibles d'être générées par ces rapports triangulaires. Mais au stade des informations que nous avons recueillies pour l'instant, il ne nous paraît pas que l'importance de cette fonction soit encore bien mesurée par les parties concernées.

1.2. Données sur les professions et les formations en travail social en Alsace

Les professions sanitaires et sociales en Alsace en 2006

	total	hommes	femmes
Petite enfance			
Assistantes maternelles, gardiennes d'enfants, familles d'accueil	10 792	0,4%	100%
Educateurs de jeunes enfants	920	3,8%	96%
	11712	0,7%	99%
Professions sociales			
Aides à domicile, aides ménagères, travailleuses familiales	7 424	2%	98%
Aides médico-psychologiques	1 070	13%	87%
Moniteurs éducateurs	562	24%	76%
Conseillers en économie sociale familiale	529	8%	92%
Assistants de service social	1 524	12%	88%
Educateurs spécialisés	3 036	31%	69%
Educateurs techniques spécialisés, moniteurs d'atelier	590	69%	31%
Cadres de l'intervention socio-éducative	720	43%	57%
	15 453	15%	85%

Source : RP 2006 – Traitement cabinet Ithaque

Effectifs formés en Alsace aux diplômes de Travail Social (Ministère des Affaires sociales)

	effectifs	prévisionnels	financés	Agréé Région
DEASS	ESTES (67)	98	92	+
	ISSM (68)	130	119	+
DEES	ESTES (67)	204	159	+
	ISSM (68)	100	87	+
DEETS	ESTES (67)	40	16	+
DEEJE	EDIAC Formation (67)	106	86	+
	CFEFE (68)	91	86	+
DEMF	CENTRE DE MEDIATION FAMILIALE (67)	20	0	
	EDIAC Formation (67)	20	0	
DCESF	IFCAAD (67)	20	18	+
DETISF	IFCAAD (67)	17	17	+
DEME	IFCAAD (67)	80	71	+
DEAMP	IFCAAD (67)	150	0	
DEAVS	IFCAAD (67)	18	18	+
	IRFA (68)	60	0	
	ISSM (68)	60	20	+

Source MES, octobre 2010 (lignes grisées : diplômes non étudiés)

Effectifs financés par la Région Alsace en 2011-2012

DEASS	71
DEES	83
DEETS	5
DEEJE	76
DEME	36
DECESF	18
DETISF	23

Source : Conseil régional d'Alsace

**Effectifs en formation en 2010 dans les 5 Etablissements :
ESTES, EDIAC Formation, IFCAAD, ISSM, CFEJE**

Assistant Service Social	238
Educateur Spécialisé	349
Educateur Technique Spécialisé	27
Educateur Jeunes Enfants	265
Médiateur Familial	16
Conseiller d'Education Sociale et Familiale	57
Technicien d'Intervention Sociale et Familiale	28
Moniteur Educateur	121
Assistant Familial	110
Auxiliaire Médico Psychologique	294
Auxiliaire de Vie Sociale	92
Total	1597

Source : Le travail social en Alsace, Sites qualifiants et Etablissements de formation

Candidats présentés aux examens en 2010

Assistant Service Social	69
Educateur Spécialisé	118
Educateur Technique Spécialisé	7
Educateur Jeunes Enfants	104
Médiateur Familial	10
Conseiller d'Education Sociale et Familiale	38
Technicien d'Intervention Sociale et Familiale	16
Moniteur Educateur	54
Assistant Familial	0
Auxiliaire Médico Psychologique	280
Auxiliaire de Vie Sociale	294
Total	990

Source : DRJSCS Alsace (les candidats présentés à l'examen d'Auxiliaire de vie sociale sont plus nombreux que dans le tableau précédent parce que les préparations se font aussi dans d'autres centres de formation)

2. LA SITUATION EN AQUITAINE

2.1. Opération de relooking ou réelle modification des pratiques?

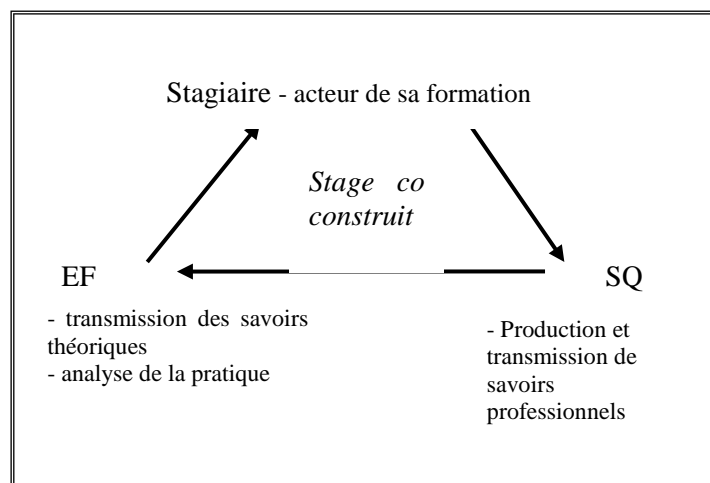
Entre simple opération de relooking ou réelle modification des pratiques, nombre d'acteurs hésitent à trancher pour qualifier ce qui se joue derrière l'adoption des termes d'alternance intégrative et de sites qualifiants

« *Je ne ressens pas de changement depuis l'apparition des termes d'AI et de SQ. C'est du vocabulaire qui ne change pas vraiment les faits* » (professionnel, milieu associatif). Nombreux sont les avis similaires « *Pour l'alternance intégrative, on est plus sur des questions sémantiques [...] Disons qu'il n'y a rien de nouveau pour nous là* » (OPCA) ; « *l'Alternance intégrative, c'est une dialectique employée par le ministère de la cohésion sociale [...] On est obligé de co-construire mais dans les faits je ne sais pas si ça se fait réellement* » (Région). Côté établissements de formation, certains sont plus investis que d'autres dans le changement. L'intégration au sein de leur offre de formation globale, d'une offre de formation au tutorat, en direction des professionnels, témoigne de l'engagement de certains d'entre eux.

Pour autant, établissements et professionnels reconnaissent une certaine modification dans leurs relations et l'instauration d'une nouvelle dynamique : « *Etre partie prenante, ça signifie se reconnaître lieu de formation et non pas exécutant. Il n'y a pas d'obligation d'accueillir des stagiaires, pas de gratification mais ça fait bouger les dynamiques. Ça dépend beaucoup de qui décide d'accueillir : c'est l'équipe, la hiérarchie, l'institution ?* » (Professionnel, milieu associatif). Côté établissements de formation, cette modification des dynamiques paraît plutôt bienvenue : « *C'est intéressant parce que, quand on dit : les professionnels participent à l'acquisition de compétences, c'est pas pareil que quand vous leur dites : « les étudiants vont en stage chez vous ». Ça les met en face de la question de leur contribution à la production des compétences* » (institut de formation).

Si l'engagement des employeurs est attendu, favoriser la mise en œuvre des SQ ressort également de la nature et du degré de partenariat que les établissements de formation leur reconnaîtront. A la différence d'avant où « *les centres de formation étaient quelque fois un peu éloignés des milieux professionnels* » et où il pouvait y avoir dichotomie entre les lieux : « *J'avais l'impression quelque fois qu'il y avait deux lieux de formation : le centre de formation et nous quand on les accueillait en stage* » (ex éducatrice spécialisée, aujourd'hui en institut de formation), dans les textes, la responsabilité se partage tant sur la formation que sur la certification, comme le suggère le schéma suivant qui accorde à l'apprenant une place centrale, au sein d'une relation pédagogique conçue pour être tripartite :

Qualification garantie par l'Etat (D.E.)



Les entretiens avec les acteurs ont fait apparaître la nature non homogène des postures quant à la qualité d'acteur accordée à chacune des parties. Par exemple, selon les établissements de formation, une plus ou moins grande autonomie sera donnée au stagiaire pour le choix de son lieu de stage, une rencontre en amont du départ en stage organisée ou pas, etc.

2.1.1. Sur les relations Etablissement de Formation - Site Qualifiant

Les pratiques existantes, un levier ...

En termes d'accompagnement des stagiaires, ce qui se pratiquait avant la réforme perdue et s'inscrit dans la démarche envisagée par les réformes. Ainsi, en est-il des visites de stages et rencontres EF- SQ organisées par certains EF en amont du stage, « *On ne part pas de rien la relation avec les milieux professionnels, avant la réforme elle existait* » (EF). Mais sur un mode où la co-construction des parcours de formation n'était pas de mise : « *on leur re-présente les objectifs du stage, les attendus les modes de validation etc. et on essaie de répondre à leurs questions, s'ils en ont, sur le déroulé les modes de validation etc.* » (Ibid.).

La contribution des SQ à la production des compétences s'organiserait dans une négociation entre le stagiaire et l'EF -le stagiaire encouragé à faire son stage dans la structure dont l'EF sait qu'elle lui permettra d'acquérir la compétence recherchée-, plus que sur un travail en amont d'articulation entre SQ et EF comme le voudrait la réforme.

... ou un frein

De différentes façons, la gratification a percuté la dynamique impulsée pour la mise en place de l'AI. Comme l'explique largement le rapport PREFAS, et nous le confirment nos interlocuteurs, la gratification impacte l'offre et la durée des stages. Certains établissements ou services ont considérablement réduit le nombre de places offertes, contestant même le bienfondé de la gratification par le SQ : « *on ne prend pas de stagiaire gratifiable. Il y a eu un gros changement par rapport à la gratification. Ce n'est pas au Site Qualifiant de gratifier le stagiaire. Cela donne une place différente au stagiaire, car ça induit un rapport financier [...] donc on se limite aux stages de 2 mois et on ne prend plus de stages longs ce qui est très dommage* » (SQ).

Pour enrichir le processus de qualification, l'inscription des stages professionnels dans une perspective transversale est un des attendus de la réforme. Cette inscription se réaliserait notamment au travers de l'élargissement des lieux de stages. Sur cet enjeu, il apparaît que certains lieux de stage sont sur-sollicités « *au regard de leur activité, réputation, localisation géographique* » (SQ), quand d'autres pourraient être sollicités et ne le sont pas : « *il y a de toutes petites structures qui seraient peut être*

susceptibles d'accueillir des stagiaires et je pense notamment aux CCAS, comme ils sont attachés à des communes, à des communautés de communes, c'est difficile de tous les recenser, de sérier à qui s'adresser ». (CR). « Il y a peut-être un effort à faire et mettre des personnes qui s'occupent vraiment de développer l'offre de stage dans les instituts de formation » (CR).

2.1.2. Sur l'alternance, une mobilisation forte

En Aquitaine l'alternance mobilise. En janvier 2010, une journée régionale d'échanges et d'information était l'occasion de diffuser une « charte de l'alternance ». Cette charte est annexée aux conventions de partenariat signées entre établissement de formation et site qualifiant. Il y est notamment spécifié que : « *les établissements de formation (EF) ont la responsabilité de la mise en œuvre d'une procédure de reconnaissance des sites qualifiants sur la base des attentes réglementaires de chaque formation et du projet pédagogique de l'établissement* » (Formation en travail social, charte de l'alternance, Aquitaine, art.4). En son dernier article la charte institue un « *comité de suivi constitué par des représentants du secteur professionnel, des étudiants, des établissements de formation, de l'Etat, et de la Région. Il est chargé d'assurer la diffusion, la promotion et l'évaluation de la mise en œuvre de cette charte* » (Formation en travail social, charte de l'alternance, Aquitaine, art.6). Ce comité -sur lequel nous avons pu appuyer nos travaux- est à l'initiative d'une étude sur l'offre de stage en région sur les diplômes : DE ES, ASS, EJE, CESF et DEME.

Les 3 avril à Bordeaux et 12 avril à Pau à son initiative se sont tenues des journées d'étude sur « *les enjeux de l'alternance, mieux construire le partenariat* ». Leur organisation relevait du PREFAS. Les résultats de ces travaux menés conjointement par le service études, observation et statistiques de la DRJSCS pour le volet quantitatif et par le pôle ressource régional de la recherche en travail social (PREFAS) pour le volet qualitatif y étaient présentés.

2.1.3. Sur les réformes, un besoin d'information...

Passer d'un système à un système autre entraîne un besoin d'information. Dans cette phase de transition, certains professionnels ont pu se sentir dépourvus d'accompagnement. Les différentes mesures évoquées plus haut n'auraient pas permis de satisfaire ce besoin complètement. Les actions financées par la DRJSC s'entendaient dans une enveloppe financière accordée à titre expérimental. La question du renouvellement de ces fonds se pose pour un accompagnement efficace de la transformation des pratiques. Sans quoi la réforme entraînerait le risque d'une certaine tension dans les relations entre EF et SQ « *parce que le précédent système était plus rodé. Les référents professionnels savaient comment participer à l'évaluation des stagiaires parce qu'ils avaient fait leur formation dans ce même cadre. La réforme a privé les professionnels de leurs repères, ils ont été demandeurs d'information. Cela a créé de l'attente, de la demande, parfois de la frustration. Les professionnels estimant que les centres de formation n'étaient pas suffisamment présents à leurs côtés* » (SQ).

2.1.4. Différents types d'action réalisées

Initiées par la DRJSC, différentes actions en relation avec les réformes conduites ont été mises en œuvre sur l'ensemble du territoire régional. Un travail de présentation des réformes en partenariat avec l'IRTS, comme nous l'explique l'un de nos interlocuteurs dans cet établissement : « *c'était vraiment important, on a mis en place des réunions décentralisées. Pour les formations en particulier : AS, ES, ME, EJE et les DESF, des temps de rencontres professionnelles. (...) On s'est déplacé au pays basque pour rencontrer des gens qui étaient susceptibles d'accueillir ou qui accueillait. Un travail de présentation des réformes. (...) Des réunions de présentation sur Bordeaux mais aussi sur d'autres points, comme Agen* ». Et en novembre 2011, une journée d'étude sur les SQ permet aux professionnels et pédagogues d'échanger sur le thème et une conférence est animée par Marc Fourdrignier. Il est prévu qu'une manifestation de ce type soit organisée chaque année.

D'autre part, des sessions de formation « référents professionnels » ont été mises en place. Ces formations sont gratuites⁴⁰. « Nous on a eu un parti pris fort à l'IRTS, on voulait que cette formation bénéficie à un maximum de monde, qu'elle s'intègre dans les contraintes des établissements, et qu'elle soit gratuite en terme de cout pédagogique. Formation de 4 jours à raison d'une journée de 7 h tous les 4 mois environ : accueil – accompagnement durant le stage – évaluation durant le stage (contribution certification) – et quelques éléments de contexte qui leur permette de comprendre d'où ça vient la question des SQ. En 2009-2010 : environ 40 personnes de formées » (IRTS). Cette formation permet aux « référents professionnels-formateurs sur site » de bénéficier d'un allègement de formation pour la partie « tuteurs référents » (module optionnel) de la formation de « tuteurs » organisée par la branche dans le cadre du contrat de professionnalisation. Mais ce sont deux formations distinctes :

Financement DRJSCS	Financement OPCA (formation branche)		
	module obligatoire	modules optionnels	
Référents professionnels Formateurs sur site (formateurs de terrain)	Tuteur de proximité : les bases	Tuteur de proximité : approfondissement	Tuteurs référents

En février dernier, un projet de cahier des charges régional a été conçu pour une « action régionale de formation à l'attention des formateurs sur site et / ou référents professionnels ». Ce projet vise à « associer tout engagement dans l'accueil de stagiaire d'un socle minimal de formation qui permette globalement, de mieux contribuer à la qualité de la formation et améliorer le partenariat EF et SQ » (projet de cahier des charges régional, objectif de l'action régionale). La déclinaison opérationnelle de cet objectif vise à accompagner la mise en œuvre des réformes dans son volet réglementaire et pédagogique.

2.2. Données de cadrage sur la formation et l'emploi

2.2.1. Formations de la branche en Aquitaine

Présenté par notre interlocuteur en Région, ce dernier module a pour « ambition de dire "c'est important que vous soyez reconnu en tant que SQ dans vos établissements" et aussi un rôle d'intégration plus spécifiquement des stagiaires mais aussi pour les nouveaux embauchés » (UNIFAF). En Aquitaine sept centres ont été labellisés par la CPNE-FP début 2011. Compte tenu du démarrage récent, le bilan des premières formations n'a pas encore été réalisé. Au regard des modalités de financement, le taux de participation au module 3 renseignera sur la volonté des structures à se transformer en SQ. En effet, les modules 1 et 2 sont financés à 100 % par l'OPCA, le module 3 ne l'est pas.

Nous avons contacté chacun des labellisés individuellement, tous n'ont pas répondu ; mis à part l'IRTS d'Aquitaine, ceux qui l'ont fait nous ont indiqué n'avoir pas encore conduit d'action de formation sur ce module-là.

⁴⁰ Restent à charge frais annexes, salaires et charges.

2.2.2. Panorama des formations du social en Aquitaine

Les organismes de formation

En Aquitaine, deux organismes de formation se partagent l'ensemble des diplômes enquêtés : l'IRTS de Talence et l'ADES de Tonneins. D'autres organismes peuvent intervenir sur un ou plusieurs des diplômes (cf. tableau fourni par la Région à la DRJSCS, pour la rentrée 2010, en annexe). Dans ce panorama, 4 nous ont été présentés comme étant les « historiques », ce sont les centres de formation de Talence, Bergerac, Etcharry et Pau ; auquel s'ajoute désormais un 5ème, celui de Tonneins, positionné plus récemment avec les contrats de professionnalisation.

Les étudiants par diplôme⁴¹ en 2010 (Source Observatoire régional du sanitaire et social)

A la rentrée de septembre 2010, la Région Aquitaine formait :

- Pour le DEES

234 éducateurs spécialisés dont 90 à l'Institut régional du travail social de Talence, 51 à l'Institut du travail social de Pau, 45 à l'Association pour la formation en milieu rural à Etcharry, 38 au Centre de formation au travail sanitaire et social de la fondation John Bost à Bergerac et 10 à l'Association pour le développement économique et social de Marmande.

- Pour le DEEJE

35 éducateurs de jeunes enfants à l'Institut régional du travail social de Talence.

- Pour le DEASS

110 assistants de service social dont 65 à l'Institut régional du travail social de Talence et 45 à l'Institut du travail social de Pau.

- Pour le DEME

170 moniteurs éducateurs dont 40 à l'Institut régional du travail social de Talence, 25 à l'Institut du travail social de Pau, 40 à l'Association pour la formation en milieu rural à Etcharry, 45 au Centre de formation au travail sanitaire et social de la fondation John Bost à Bergerac et 20 à l'Association pour le développement économique et social de Marmande.

- Pour le DEAVS

50 auxiliaires de vie sociale dont 13 à l'Institut régional du travail social de Talence et 13 à l'Institut du travail social de Pau, 10 à l'Association pour la formation en milieu rural à Etcharry et 14 au Centre de formation au travail sanitaire et social de la fondation John Bost à Bergerac.

Par ailleurs, la Région finance des parcours de formation supplémentaires dans le cadre de son programme régional de formation destiné aux demandeurs d'emploi.

Ces effectifs en formation sont à repositionner au sein d'une offre globale visant les professions du secteur social, qui comptait une quarantaine de formations identifiées, pour environ 2700 étudiants, toutes années de cursus confondues, en 2006 (source DRASS)

⁴¹ Pour les 5 diplômes étudiés dans le cadre de l'appel d'offre DGCS.

● Formation aux professions du secteur social

Source : DRASS - Enquête écoles de formation

Ecoles	durée de la formation (année)	Nombre de formations	Etudiants année	
			2006	Diplômes délivrés 2007
Assistants de service social	3	2	345	108
Educateurs spécialisés	3	4	739	235
Moniteurs éducateurs	2	4	370	155
Educateurs techniques spécialisés	3	2	42	13
Aides médico-psychologiques	1 à 2	7	678	264
Educateurs de jeunes enfants	3	1	112	33
Conseillers en économie sociale & familiale	1	2	55	22
Médiateur familial	3 max.	1	27	9
Auxiliaires de la vie sociale	de 9 à 36 mois	10	193	74
Assistant familial	1,5 - 2	1	55	0
Techniciens de l'intervention sociale et familiale	de 18 à 24 mois	2	83	25
CAFDES (certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale)	30 mois max.	1	38	13
CAFERUIS (certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement responsable pour unité d'intervention sociale)	2	2	116	25
Formation supérieure en travail social	3	1	16	5
Total		40	2 699	979

2.2.3. Les actifs dans le social en région

Deux sources ont été mobilisées pour appréhender le volume des emplois correspondants aux cinq formations qui sont l'objet de l'étude.

La première est celle qui donne la vision la plus large des emplois, puisqu'il s'agit du recensement de population, qui permet, sur la base d'une enquête auprès d'un large échantillon de la population chaque année, d'estimer les effectifs d'une profession (à partir de son code PCS), quel que soit le secteur qui emploie ces professionnels. Dans le tableau qui suit, on peut ainsi estimer le volume des effectifs des professionnels du social qui travaillent en dehors des secteurs d'activité du sanitaire et du social, et notamment tous ceux qui sont employés dans les services de l'Etat ou dans les collectivités territoriales (22 % des assistants de service social et 20 % des EJE sont dans ce cas), hors enseignement qui salarie près de 4 % des assistantes de service social, et hôpitaux publics (12 % des assistants de service social.). Le tableau montre également qu'un nombre non marginal de professionnel travaille également au sein d'entreprises privées de secteurs très variés, au sein de services sociaux rattachés aux directions RH le plus souvent. (7 % des éducateurs ou des assistants de services sociaux sont dans ce cas).

Outre les effectifs recensés en 2008 (indicateur 1), le tableau de la page suivante (traitement Céreq du recensement de la population) propose 3 autres indicateurs :

(2) le poids de chaque profession par rapport au total des 4 professions correspondant aux diplômes de niveau IV et III retenus (DEASS, DEES, DEJE, DEME)

(3): le poids de chaque profession par rapport au total des 5 professions, correspondant à l'ensemble des diplômes retenus, y.c. le DEAVS (niveau V)

(4) La structure des emplois en termes de secteurs d'activité poids du secteur

La source « Observatoire régional du sanitaire et social » (Enquête 2010), qui permet de préciser la répartition territoriale des professionnels, au niveau départemental, ainsi que leur répartition par grands secteurs d'activité, (voir plus loin) pour deux des métiers enquêtés.

La majorité des professionnels travaillent en Gironde et dans les Pyrénées Atlantiques (45% et 22% en moyenne), les deux départements les plus peuplés d'Aquitaine.

Métiers (PCS)	Nbr. professionnels exerçant en Aquitaine	Répartition par département					Deux premiers secteurs d'activités employeurs (Naf 08)
		24	33	40	47	64	

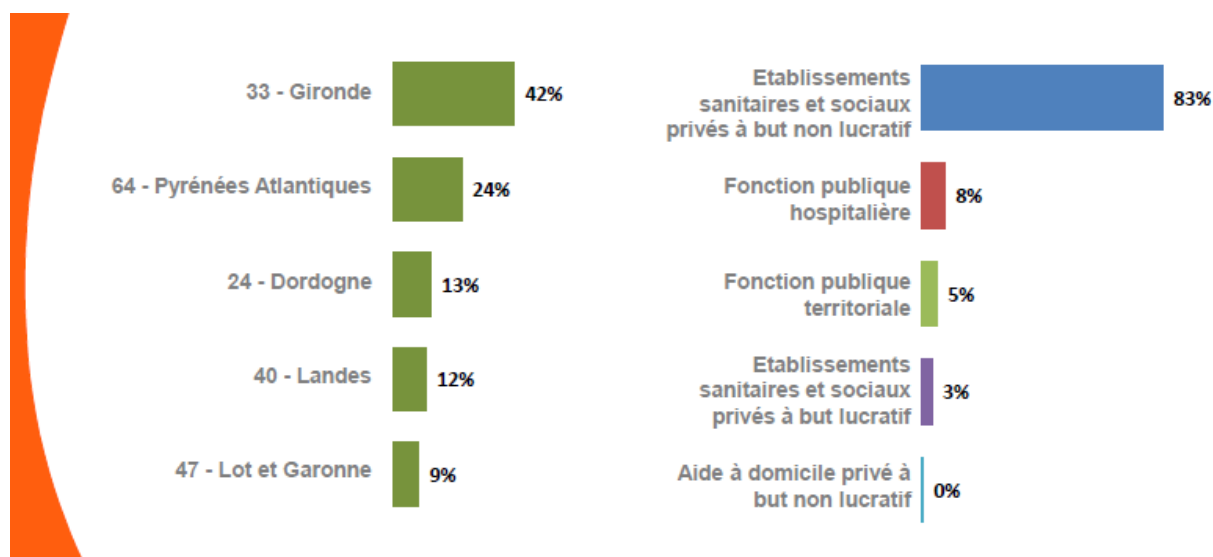
Assistants de service social	2 970	13%	46%	11%	9%	21%	Autre acc. ss héb. 33%	Admin. publique générale 21%
Educateurs spécialisés	5 980	12%	41%	8%	13%	25%	Héb. scil enf, adul., fam. en diff. 22%	Héb. Médicalisé 16%

On notera que 30 % des employeurs invoquent le manque de personnel formé ou qualifié pour expliquer leurs difficultés de recrutement

naf3		PROF					Total
		Assistants de s social	Educateurs spécialisés	Moniteurs éducateurs	Educateurs de JE	AD, AM, TF	
Autres Industries et Services	1	229	432	134	44	2226	3066
	2	0,55	1,04	0,33	0,11	5,38	7,42
	3	7,47	14,09	4,4	1,44	72,6	
	4	7,53	7,33	9,38	6,09	7,36	
Administration générale, économique et sociale	1	660	189	21	145	1858	2876
	2	1,6	0,46	0,05	0,35	4,49	6,96
	3	22,98	6,6	0,74	5,07	64,62	
	4	21,72	3,22	1,48	20,04	6,14	
Services de prérogative publique	1	67	110	0	0	8	185
	2	0,16	0,27	0	0	0,02	0,45
	3	36,45	59,4	0	0	4,15	
	4	2,21	1,86	0	0	0,03	
Sécurité sociale obligatoire	1	225	2	5	0	25	256
	2	0,54	0,01	0,01	0	0,06	0,62
	3	87,57	0,81	1,84	0	9,78	
	4	7,38	0,04	0,33	0	0,08	
Enseignement	1	118	442	73	45	360	1037
	2	0,28	1,07	0,18	0,11	0,87	2,51
	3	11,33	42,59	7,03	4,38	34,68	
	4	3,86	7,49	5,07	6,24	1,19	
Activités hospitalières	1	377	285	149	22	153	986
	2	0,91	0,69	0,36	0,05	0,37	2,38
	3	38,27	28,92	15,13	2,19	15,49	
	4	12,4	4,84	10,37	2,97	0,5	
Activité des médecins et des dentistes	1	111	32	15	0	158	317
	2	0,27	0,08	0,04	0	0,38	0,77
	3	35,19	10,03	4,73	0	50,05	
	4	3,66	0,54	1,04	0	0,52	
Autres activités pour la santé humaine	1	6	25	0	1	214	245
	2	0,01	0,06	0	0	0,52	0,59
	3	2,48	10,01	0	0,43	87,09	
	4	0,2	0,42	0	0,14	0,71	
Hébergement médicalisé	1	95	845	317	19	1342	2618
	2	0,23	2,04	0,77	0,05	3,25	6,33
	3	3,64	32,27	12,12	0,72	51,26	
	4	3,13	14,33	22,06	2,58	4,44	
Hébergement social pour personnes handicapées mentales, malades mentales et toxicomanes	1	17	404	180	4	78	683
	2	0,04	0,98	0,44	0,01	0,19	1,65
	3	2,46	59,14	26,34	0,59	11,46	
	4	0,55	6,85	12,51	0,56	0,26	
Hébergement social pour personnes âgées ou handicapées physiques	1	9	16	23	0	212	261
	2	0,02	0,04	0,06	0	0,51	0,63
	3	3,46	6,19	9	0	81,34	
	4	0,3	0,27	1,63	0	0,7	
Autres activités d'hébergement social	1	94	1249	203	40	369	1956
	2	0,23	3,02	0,49	0,1	0,89	4,73
	3	4,83	63,88	10,36	2,04	18,89	
	4	3,1	21,2	14,09	5,49	1,22	
Action sociale sans hébergement pour personnes âgées et pour personnes handicapées	1	184	683	123	19	13460	14470
	2	0,45	1,65	0,3	0,05	32,55	34,99
	3	1,27	4,72	0,85	0,13	93,02	
	4	6,05	11,59	8,57	2,63	44,5	
Autre action sociale sans hébergement	1	848	1176	189	387	6175	8775
	2	2,05	2,84	0,46	0,94	14,93	21,22
	3	9,67	13,4	2,15	4,41	70,37	
	4	27,87	19,95	13,11	53,26	20,42	
Activités des ménages en tant qu'employeurs de personnel domestique	1	1	4	5	0	3608	3618
	2	0	0,01	0,01	0	8,73	8,75
	3	0,02	0,11	0,14	0	99,72	
	4	0,03	0,07	0,36	0	11,93	
Total	1	3043	5894	1438	727	30248	41351
	2	7,36	14,25	3,48	1,76	73,15	100

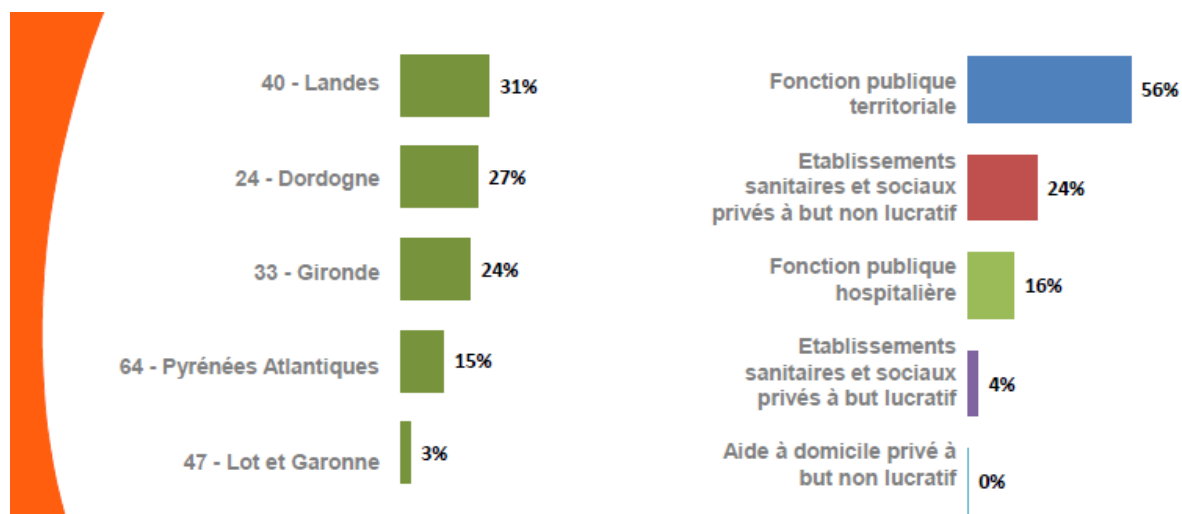
Dans son enquête sur les perspectives d'emploi dans ces métiers (établissements de santé hors EHPAD), l'observatoire régional du sanitaire et social relève la répartition suivante des actifs dans les deux métiers principaux (éducateurs spécialisés et assistants de service social) :

Educateurs spécialisés répartition des actifs en Aquitaine en 2010



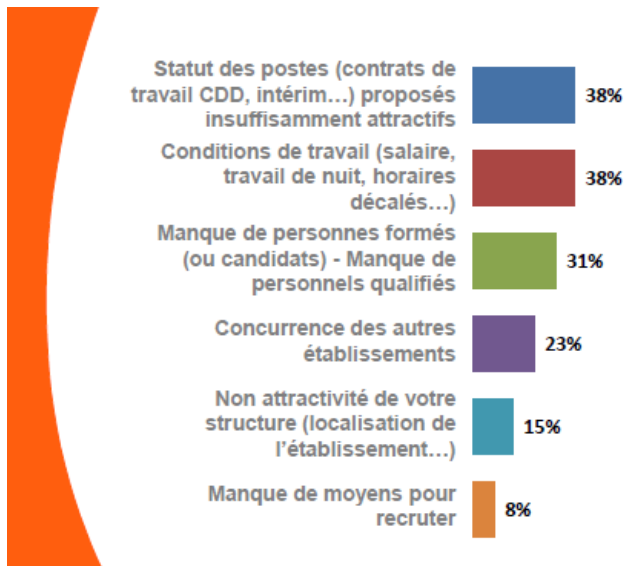
Et 800 recrutements à venir dans les cinq ans. Parmi les difficultés de recrutement, un tiers des établissements enquêtés évoquent le manque de personnels formés :

Assistant(e) social répartition des actifs en Aquitaine en 2010



Et 400 recrutements sont à prévoir dans les cinq ans à venir, majoritairement dans les Landes et la Dordogne pour pallier les prévisions de départ à la retraite.

Raisons évoquées par les établissements pour expliquer leur difficulté de recrutement



Les établissements déclarant avoir des difficultés de recrutement mettent en avant des freins liés au statuts des postes ou aux conditions de travail.

Le manque de personnes formées n'arrive qu'en 3^{ème} position. Les établissements souhaitent recruter des personnes ayant le sens de l'écoute et du travail en équipe.

Liste par Diplôme

Diplôme	NOM	Adresse			date enregistrement	effectif prévisionnel	places financées	agrém région
Form DCESF	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	10/10/2007	30	20	<input checked="" type="checkbox"/>
	LYCEE TECHNIQUE NICOLAS BREMONTIER	152 CRS DE L'YSER	33077	BORDEAUX CEDEX	10/10/2007	30	0	<input type="checkbox"/>
	LYCEE TECHNOLOGIQUE PRIVE "BEL-ORME	67, RUE DE BEL-ORME	33000	BORDEAUX	13/07/2007	18	0	<input type="checkbox"/>
Form DEASS	SOCIETE DE GESTION DES ECOLES (SOGE	83/97 AVENUE BON AIR	33700	MERIGNAC	16/07/2008	24	0	<input type="checkbox"/>
	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	20/10/2006	85	0	<input checked="" type="checkbox"/>
Form DEES	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	27/11/2006	65	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	A.D.E.S. TONNEINS	9B R ARMAND CHABRIER BP 11	47400	TONNEINS	08/04/2008	100	0	<input type="checkbox"/>
Form DETISF	ASSOCIATION POUR LA FORMATION EN MIL	CHÂTEAU ELGART	64120	ETCHARRY	10/01/2008	105	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELL	PLACE DU MARCHÉ COUVERT	24104	BERGERAC CEDEX	10/01/2008	80	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	10/01/2008	135	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	10/01/2008	81	0	<input checked="" type="checkbox"/>
Form DEEJE	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	19/07/2007	50	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	26/07/2007	26	0	<input checked="" type="checkbox"/>
Form DEETS	A.D.E.S. TONNEINS	9B R ARMAND CHABRIER BP 11	47400	TONNEINS	20/03/2008	45	0	<input type="checkbox"/>
	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	27/08/2007	70	0	<input checked="" type="checkbox"/>
Form DEME	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	10/09/2007	45	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	10/09/2007	30	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	A.D.E.S. TONNEINS	9B R ARMAND CHABRIER BP 11	47400	TONNEINS	02/04/2008	90	0	<input type="checkbox"/>
	ASSOCIATION POUR LA FORMATION EN MIL	CHÂTEAU ELGART	64120	ETCHARRY	10/01/2008	65	0	<input checked="" type="checkbox"/>
Form DEAMP	CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELL	PLACE DU MARCHÉ COUVERT	24104	BERGERAC CEDEX	10/01/2008	80	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	10/01/2008	60	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	10/01/2008	45	0	<input checked="" type="checkbox"/>
	A.D.E.S. TONNEINS	9B R ARMAND CHABRIER BP 11	47400	TONNEINS	04/07/2007	156	0	<input type="checkbox"/>
Form DEAMP	AQUITAINE FORMATION INSERTION PROFE	102, AVENUE HENRI BARBUSSE	47000	AGEN	12/07/2007	50	0	<input type="checkbox"/>
	ASSOCIATION POUR LA FORMATION EN MIL	CHÂTEAU ELGART	64120	ETCHARRY	30/11/2006	160	0	<input type="checkbox"/>

mardi 19 octobre 2010

Page 1 sur 3

Diplôme	NOM	Adresse			date enregistrement	effectif prévisionnel	places financées	agrém région	
Form DEAMP	CENTRE DE FORMATION AMP	29, AVENUE DU GÉNÉRAL LE	64015	PAU CEDEX	05/07/2007	55	0	<input type="checkbox"/>	
	CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELL	PLACE DU MARCHÉ COUVERT	24104	BERGERAC CEDEX	29/06/2007	150	0	<input type="checkbox"/>	
	GRETA DES LANDES - LYCEE ROBERT WLE	6, RUE JEAN MACE	40000	MONT DE MARSAN	21/05/2008	80	0	<input type="checkbox"/>	
	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	26/07/2007	160	0	<input type="checkbox"/>	
	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	13/12/2006	50	0	<input type="checkbox"/>	
	MAISON DE LA PROMOTION SOCIALE - ARTI	24, AVENUE DE VIRECOURT	33370	ARTIGUES PRES BORDEAUX	25/01/2008	17	0	<input type="checkbox"/>	
	MAISON FAMILIALE DU LIBOURNAIS	2, TOUR BLANCHE	33230	LES EGLISOTTES	04/07/2008	25	0	<input type="checkbox"/>	
	MAISON FAMILIALE RURALE DU BLAYAIS	4 IMP DU MERLE FREDIGNAC B	33390	ST MARTIN LACAUSSE	10/04/2007	50	0	<input type="checkbox"/>	
	Form DEMF	ASSOCIATION POUR LA FORMATION EN MIL	CHÂTEAU ELGART	64120	ETCHARRY	27/07/2007	15	0	<input type="checkbox"/>
	IUT BORDEAUX MONTESQUIEU	POLE UNIVERSITAIRE SCIENCE	33072	BORDEAUX CEDEX	14/12/2007	16	0	<input type="checkbox"/>	
Form CAFERIUIS	ASS. PROMOTION SOC. ET PROF. BIARRITZ	30 BIS RUE PETRICOT	64200	BIARRITZ	17/07/2007	22	0	<input type="checkbox"/>	
	CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELL	PLACE DU MARCHÉ COUVERT	24104	BERGERAC CEDEX	27/05/2008	43	0	<input type="checkbox"/>	
Form CAFDES	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	27/09/2007	25	0	<input type="checkbox"/>	
	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	27/09/2005	20	0	<input type="checkbox"/>	
Form DSTS	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	21/01/2008	50	0	<input type="checkbox"/>	
	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	01/01/1998	60	0	<input type="checkbox"/>	
Form DEAVS	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	01/01/2003	60	0	<input type="checkbox"/>	
	A.D.E.S. TONNEINS	9B R ARMAND CHABRIER BP 11	47400	TONNEINS	21/01/2008	180	0	<input type="checkbox"/>	
	ASS. PROMOTION SOC. ET PROF. BIARRITZ	30 BIS RUE PETRICOT	64200	BIARRITZ	21/01/2008	45	0	<input type="checkbox"/>	
	ASSOCIATION POUR LA FORMATION EN MIL	CHÂTEAU ELGART	64120	ETCHARRY	16/11/2007	160	0	<input type="checkbox"/>	
	CENTRE DE FORMATION ET DE PROMOTIO	RTE DE PARIS JARJOUX	24750	CHAMPCEVINEL	16/11/2007	55	0	<input type="checkbox"/>	
	CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELL	PLACE DU MARCHÉ COUVERT	24104	BERGERAC CEDEX	17/10/2007	50	0	<input checked="" type="checkbox"/>	
	GRETA DES LANDES - LYCEE ROBERT WLE	6, RUE JEAN MACE	40000	MONT DE MARSAN	29/11/2007	80	0	<input type="checkbox"/>	
	GRETA BIGANOS COLLEGE JEAN ZAY	41, AVENUE DE LA COTE D'ARG	33380	BIGANOS	10/04/2007	15	0	<input type="checkbox"/>	
	GRETA PAULLAC	1, RUE MANDAVY	33250	PAULLAC	21/01/2008	20	0	<input type="checkbox"/>	
	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	23/10/2007	45	0	<input checked="" type="checkbox"/>	
	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	16/11/2007	30	0	<input checked="" type="checkbox"/>	
LYCEE PRIVE DES METIERS DE LA VIE RUR	R PAUL SABATIER	47300	VILLENEUVE SUR LOT	23/10/2007	60	0	<input type="checkbox"/>		

mardi 19 octobre 2010

Page 2 sur 3

Diplôme	NOM	Adresse			date enregistrement	effectif prévisionnel	places financées	agrém région
Form DEAVS	MAISON DE LA PROMOTION SOCIALE - ARTI	24, AVENUE DE VIRECOURT	33370	ARTIGUES PRES BORDEAUX	22/11/2007	14	0	<input type="checkbox"/>
	MAISON FAMILIALE DU LIBOURNAIS	2, TOUR BLANCHE	33230	LES EGLISOTTES	22/11/2007	25	0	<input type="checkbox"/>
	MAISON FAMILIALE RURALE DU BLAYAIS	4 IMP DU MERLE FREDIGNAC B	33390	ST MARTIN LACAUSSE	17/10/2007	50	0	<input type="checkbox"/>
Form DEAF	A.D.E.S. TONNEINS	9B R ARMAND CHABRIER BP 11	47400	TONNEINS	27/06/2007	100	0	<input type="checkbox"/>
	ASSOCIATION POUR LA FORMATION EN MIL	CHÂTEAU ELGART	64120	ETCHARRY	07/02/2007	80	0	<input type="checkbox"/>
	CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELL	PLACE DU MARCHÉ COUVERT	24104	BERGERAC CEDEX	14/05/2007	30	0	<input type="checkbox"/>
	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	19/07/2007	50	0	<input type="checkbox"/>
Form DEIS	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	24/01/2008	30	0	<input type="checkbox"/>
	REALITES & PROJETS	15, AVENUE DES MONDAULTS	33270	FLOIRAC	12/07/2007	25	0	<input type="checkbox"/>
	I R T S AQUITAINE	9 AV FRANCOIS RABELAIS	33401	TALENCE CEDEX	28/08/2008	50	0	<input type="checkbox"/>
	INSTITUT DU TRAVAIL SOCIAL "PIERRE BOU	8 COURS LEON BERARD	64000	PAU	29/08/2008	35	0	<input type="checkbox"/>

3. LA SITUATION EN RHÔNE-ALPES

La région est dotée, de longue date, d'un réseau important d'établissements de formation positionnés sur le champ du travail social, avec un petit noyau de généralistes, qui proposent une offre à tous les niveaux de formation, et un deuxième cercle d'organismes plus spécialisés sur quelques diplômes seulement. Ce réseau qui a vécu ces dernières années différentes opérations de concentration, fusion, réorganisations internes, et de création de nouveaux sites hors des métropoles régionales, a été très actif dans les différentes instances où se sont préparées, puis discutées la rénovation des diplômes et des formations. Il est bien représenté aujourd'hui au sein du réseau national UNAFORIS, et alimenté de ce fait très largement par les réflexions conduites à ce niveau. Cette dynamique interne a été soutenue par le plan d'action déployé par la DRJSCS qui s'est traduit par un renforcement des modalités de coopération et d'échanges entre établissements. De leur côté, les employeurs du secteur social et médicosocial se sont saisis très tôt des moyens mis à leur disposition, au niveau de la branche d'abord, puis de l'Etat, pour améliorer la qualité du tutorat proposé aux jeunes. Si les premières actions ont ciblé les tuteurs devant accompagner des apprenants sous contrat de travail (apprentissage et contrats de professionnalisation), cet investissement formatif s'est déployé plus largement, grâce aux actions financées par la DRJSCS, de manière à améliorer l'accueil de tous les stagiaires, quel que soit leur statut, dans une dynamique de site qualifiant. C'est l'ensemble des jeunes en formation dans ces établissements, toutes spécialités de formation confondues, qui bénéficient aujourd'hui de cette dynamique.

3.1. Initiatives des employeurs : branche et employeurs publics

La branche professionnelle

La branche du médico-social, via son OPCA UNIFAF, a mis en place au niveau national des financements visant à former en priorité les tuteurs des ESMS engagés dans des contrats de professionnalisation et des contrats d'apprentissage et a retenu un certain nombre d'opérateurs en région pour réaliser ces formations, à l'issue d'un appel d'offre national. En Rhône-Alpes un groupement de sept organismes de formation, porté par ISL, s'est porté candidat et a été agréé par la branche dès 2006 pour réaliser ces formations, de maître d'apprentissage à l'origine, puis de tuteurs référents (en 120h). Le groupement a été reconduit pour diffuser la nouvelle offre proposée par la branche, sous forme de 3 modules de 40h, dissociables et capitalisables, pour former des Tuteurs référents (ou référents de SQ) et des tuteurs de proximité (référents professionnels).

Le bilan établi par ISL indique qu'entre 2006 et 2011, 556 tuteurs ont été formés dans le cadre de ce dispositif.

Le traitement de la base de données d'UNIFAF, sur une période de 4 ans seulement (2007 à 2010), nous a permis d'identifier environ 200 ESMS différents ayant élargi à ce dispositif pour environ 400 tuteurs formés, soit en moyenne deux bénéficiaires par ESMS. Mais certains établissements ont fait appel de manière assez massive à ce dispositif, comme le réseau des ADAPEI, ou encore celui de l'ARIMC : ainsi par exemple l'ADAPEI de la Loire l'a utilisé pour 15 personnes en 2007, 2 en 2008 et encore 8 en 2009 plus une en 2010, et dans l'Ain un seul établissement de l'ADAPEI a pu envoyer 7 personnes en formation en 3 ans. A l'inverse plus de la moitié des établissements, les plus petits notamment, n'ont envoyé qu'un seul professionnel en formation sur la période.

Effectifs de tuteurs formés, 2007-2010

Année	2007	2008	2009	2010	Total
Effectifs	113	90	122	70	395
% du total	29%	23%	31%	18%	100%

Source UNIFAF (traitements Céreq)

Du côté des autres catégories d'employeurs

En ce qui concerne **la branche de l'aide à domicile**, (et son OPCA UNIFORMATION), nous n'avons pas réussi à obtenir d'éléments sur l'existence ou non d'une politique en faveur du tutorat en région Rhône-Alpes, au cours de cette phase amont de diagnostic.

Le CNFPT, de son côté, a mis en place dans sa délégation de Lyon, des formations à « l'accompagnement de la formation pratique des stagiaires en école dans les domaines sanitaires et social »⁴², pour « les professionnels du champ médico-social ou social assurant l'encadrement de stagiaires », à destination des collectivités territoriales. Entre 2007 et 2011, cette délégation a organisé 11 actions de 4 jours de formation, pour un total de 138 professionnels effectivement formés pour 210 candidats inscrits. Elle a contribué, par ces actions, à mobiliser autour de la qualité de l'accueil des stagiaires, de nombreux services sociaux des départements et des municipalités, très sollicités en matière de stage, pour certaines formations en particulier (ASS et CESF), mais pour d'autres également à une moindre échelle (EJE, ES ...).

Effectifs de professionnels formés à la fonction tutorale par le CNFPT

année	actions	inscrits	formés
2007	2	42	27
2008	3	56	34
2009	3	65	44
2010	1	18	13
2011	2	29	20
Total	11	210	138

En l'absence de consolidation, au niveau national, des initiatives prises en ce domaine par les délégations régionales, nous n'avons pas pu compléter cet état des lieux par celui de la Délégation de Grenoble, dont nous ne savons pas si elle a développé de telles actions, malgré plusieurs tentatives de contact avec celle-ci.

3.2. Les initiatives Etat : un partenariat fort DRJSCS /Organismes de formation

La Direction régionale de la Cohésion sociale (DRASS puis DRJSCS) s'est employée, dès 2008, à relayer, sur le terrain, la politique d'amélioration de la qualité du partenariat entre écoles et terrains de stage, impulsée par le ministère. Elle a choisi d'utiliser le levier de l'information et de la formation des tuteurs pour y parvenir et a confié cette tâche aux organismes de formation du secteur qui ont souhaité se positionner sur cette nouvelle prestation de formation continue, destinée aux professionnels en exercice susceptibles d'accompagner des stagiaires.

⁴² Catalogue des formations du CNFPT Rhône-Alpes, domaine K Social Santé Sous domaine 6 : méthodologie de travail

Un organisme et deux groupements d'organismes, dont celui constitué précédemment pour diffuser l'offre de la branche, se sont fortement mobilisés et ont bénéficié depuis 2008 du soutien de l'Etat pour proposer aux employeurs une offre de formation gratuite à la fonction de tuteur. Dans le cadre de ce plan d'action concerté visant la formation et la promotion des sites qualifiants, un groupement représentant un grand nombre de GRETA, très présents sur la formation au DEAVS, a pu mettre en place en 2008 et 2009 un programme de formation en direction des professionnels du secteur de l'aide à domicile, pour les aider dans leur rôle de tuteur et de membre de jurys.

Au total les subventions accordées aux trois opérateurs sur la base de leurs projets, se sont traduites par une offre déclinée au plus près du terrain par une dizaine d'établissements de formation, dans une quinzaine de localités.

Centrée au départ sur des actions d'information (une journée) auprès des directions et des professionnels des ESMS (tous statuts confondus, privé ou/public), puis de formation des tuteurs référents et référents professionnels (sessions de 40h réparties sur 6 journées), les actions proposées se sont progressivement diversifiées, avec notamment en 2011 et 2012 la mise en place d'actions d'accompagnement intra-établissement pour le développement des sites qualifiants (28h / 4 jours). Il s'agit de missions d'appui sur site pour des équipes qui souhaitent travailler collectivement sur l'accueil des stagiaires, réfléchir à leurs modalités d'accompagnement et produire leurs propres outils. Ont été également proposés aux tuteurs ayant suivi la formation, des regroupements d'une journée pour approfondir certains thèmes sur la base de leur expérience.

L'offre de stages ainsi déployée a été importante et au fil des ans un très grand nombre de professionnels ont pu être formés au tutorat, avec la participation à au moins un module de 6 jours (3*2 jours).

	2008-2009		2010		2011		Total 2008-2011	
	actions	stagiaires	actions	stagiaires	actions	stagiaires	actions	stagiaires
formations 6j Group ISL	13	332	4	93	3	70	20	495
formations 6j ESSSE	2	69	2	58	2	50	6	177
total stages 6j	15	401	6	151	5	120	26	672
formations tutorat GIP GRETA	3	22					3	22

Si l'on fait l'hypothèse que chaque professionnel formé contribue à la diffusion, au sein de son établissement, de la culture du tutorat et des principes du Site qualifiant, il est pertinent de regarder, au-delà de l'effectif de stagiaire, combien d'établissements ont été concernés par ces stages ou par l'accompagnement sur sites. Grace aux bilans 2010 et 2011 produits par les opérateurs de formation, nous avons pu dénombrer, à partir des listes de participants, les établissements ayant participé aux différentes actions réalisées sur financement DRJSCS : soit plus de 170 établissements ou services, certains ayant envoyé un seul professionnel en stage, d'autres plus d'une dizaine, en cumul sur les quatre ans. On a pu constater, à la lecture de ces listings, que l'investissement formatif en matière de tutorat était souvent concentré sur deux années consécutives, de manière à enclencher une véritable dynamique collective.

On doit souligner également l'extrême diversité des établissements concernés par ce programme, tant du point de vue de la nature des services offerts, que de leur statut (privé à but non lucratif, collectivités territoriales, services hospitaliers, académies etc.). Dans le tableau qui suit l'ensemble des services relevant de la fonction publique ont été regroupés sous la rubrique FP.

	tous secteurs, adultes et enfants		
	Asso	FP	total
ESSSE	45	21	66
ISL	91	16	107
	136	37	173

Il faudrait y rajouter les quelques établissements qui ont pu bénéficier depuis 2010 d'un accompagnement de site sans avoir au préalable envoyé de professionnels en formation de tuteur.

Le bilan des actions, établi par la DRJSCS, met l'accent sur les effets de ce plan en matière de mutualisation des compétences pédagogiques entre plusieurs écoles de formation, au service des sites qualifiants et des futurs stagiaires, qui se traduit par la construction partagée de supports pédagogiques "mis dans le pot commun". Ce qui n'est pas une démarche très facile à impulser, dans un monde de la formation professionnelle traversé par des tensions et des réorganisations liées à la mise en concurrence systématique des opérateurs entre eux. Il souligne également l'intérêt que représente le parti pris de non spécialisation des stages par métiers ou niveau : la confrontation des pratiques selon les métiers et des contextes d'exercice permet de s'accorder peut être plus facilement sur les compétences clés attendues des tuteurs, au-delà des spécificités de chacun.

Les premiers contacts pris avec certains de ces sites qualifiants bénéficiaires du programme ont permis de constater, de visu, l'importance des documents produits par les équipes autour de l'accompagnement des stagiaires, à l'issue des formations suivies.

Si l'on ajoute aux 700 professionnels ayant bénéficié d'au moins 6 jours de formation au tutorat via le dispositif DRJSCS, ceux ayant bénéficié des formations proposées par la branche du médico-social (au moins 550 depuis 2006), ainsi que celles proposées par le CNFPT (138), on approche les 1 400 professionnels formés au tutorat en Rhône-Alpes, selon une modalité ou une autre. Et en termes de nombre d'établissements, si on fait l'hypothèse que la moitié des utilisateurs du dispositif de branche ou du CNFPT ont aussi utilisé le dispositif régional, on peut estimer à plus de 300 le nombre d'établissements ou services ayant été touchés par une action de formation visant l'amélioration de la qualité de l'alternance.

3.3. Les initiatives des établissements de formation et/ou de leur réseau

La participation de la plupart des gros centres de formation de la région à la diffusion de l'offre de formation des tuteurs, de la branche d'une part et de la DRJSCS d'autre part, a contribué à créer une dynamique de travail, à la fois en interne des centres, et en partenariat avec les SQ, autour du renouvellement de l'alternance, tant du point de vue conceptuel que pratique. A travers l'accueil des professionnels en formation de tuteurs, ces établissements de formation ont consolidé leurs liens avec nombre d'établissements médico-sociaux ou services publics déjà partenaires mais ont également élargi ce partenariat à des établissements nouveaux. Pour relayer et élargir cette dynamique, et promouvoir de nouvelles pratiques, la plupart des centres de formation ont également organisé, à l'attention de leurs partenaires, des journées de rencontre associant la formule de la conférence/débat, et celle du travail en ateliers (ex. en 2012 : journée ARFRIP, journée IMF, journée ISL programmée etc.). Parfois ces journées sont ciblées particulièrement sur les professionnels ayant déjà suivi un module de formation au tutorat, et jouent le rôle à la fois de « pique de rappel » et d'occasion d'échanges de pratiques et d'outils, en même temps que de ressourcement théorique.

3.4. Etat des lieux de l'offre de formation

Le nombre des établissements proposant des formations relevant de la compétence des Affaires sociales (tous niveaux confondus) est important : près de 40 établissements sont répertoriés en 2010, par le Conseil régional, dont la moitié positionnée uniquement sur les niveaux V (des GRETA, des LP et des MFR pour l'essentiel). Ce nombre se réduit sensiblement si l'on considère l'offre véritablement active en 2010/2011, telle que collectée par les services de la DRJSCS, et si l'on procède à des regroupements quand il s'agit d'établissements multi-sites (ex IREIS, ESSSE etc.). Cet effectif global se situe autour de 6500 élèves, tous niveaux confondus. Le tableau suivant montre que 3 établissements seulement sont présents sur tous les niveaux de formation (ARFRIPS, IREIS et IFTS). A ce petit groupe d'écoles très actives et très présentes dans les instances de concertation, on peut

ajouter les deux établissements qui proposent des formations du niveau V au niveau III (ADEA et Rockefeller).

Pour les diplômes de niveau III et IV, les établissements de formation sont implantés depuis longtemps sur ce champ de spécialité (y compris l'IUT carrières sociales) et la plupart ont rejoint le réseau UNAFORIS⁴³, à quelques exceptions près (comme celui des écoles de la Croix rouge, qui ont fait un choix de totale indépendance, au niveau national). Ils sont assez bien répartis géographiquement : Lyon, Valence, Grenoble, St Etienne, Bourg en Bresse. Si leurs sièges sont concentrés sur 4 départements (Ain, Isère, Loire et Rhône) certains disposent d'antennes leur permettant de couvrir les départements de la Drôme, de la Savoie, et marginalement de l'Ardèche. C'est un réseau de centres « historiques », empreints de la culture du travail social, qui gère à lui seul plus de la moitié des effectifs inscrits dans les cursus des cinq diplômes retenus pour l'étude. (2743 sur les 4323 inscrits, voir tableau suivant).

Le reste des effectifs en formation dans ces cursus (soit 1580 étudiants en sept 2010) se répartit sur un grand nombre d'établissements, qui pour beaucoup d'entre eux sont positionnés sur un seul niveau ou même parfois un seul diplôme, comme dans le cas du DEAVS, pour lequel plus de 60 % de l'offre se situe à la marge du réseau historique, dans des organismes qui ne préparent à aucun des autres diplômes étudiés. Du fait de leurs attaches avec les ministères de l'Education nationale (GRETA, LP) ou de l'Agriculture (CFPPA, MFR) ces derniers sont probablement moins inscrits dans la culture « affaires sociales », et dans la réflexion portée par cette Direction autour de l'alternance intégrative.

On peut remarquer que sur les 14 organismes ou groupements d'organismes proposant des formations DEAVS, on retrouve les 3 seuls spécialistes du DETISF, diplôme qui appartient à la même filière de l'aide à domicile, moins valorisée que la filière éducative par un certain nombre d'acteurs historiques.

⁴³ UNAFORIS regroupe depuis 2011 les réseaux GNI et AFORS,

ECOLLES/NIVEAUX	niv 2 & 1	niv 3	niv 4	niv 5
A.D.E.A 01012 BOURG EN BRESSE		x	x	x
A.R.A.F.D.E.S 69009 LYON	x			
ADYFOR ADMR 42650 ST JEAN BONNEFONDS			x	x
ARFRIPS 69007 LYON	x	x	x	x
CARREL, ÉCOLE DE TRAVAIL SOCIAL 69362 LYON			x	x
CFPPA DE ROANNE 42124 LE COTEAU				x
COLLEGE COOPERATIF	x			x
CROIX ROUGE FRANÇAISE LYON		x		
ESSSE LYON +VALENCE		x		x
ECOLE ROCKFELLER 69373 LYON		x	x	x
GRETA ALPES DAUPHINE 38100 GRENOBLE				x
GRETA BOURG AMBERIEU - 01500 AMBERIEU				x
GRETA LAC (Annecy, Annemasse, Thonon)				x
GRETA NORD ISERE 38307 BOURGOIN-JALLIEU				x
GRETA VIVA 5 LE FORUM, 26000 VALENCE				x
I.R.E.I.S. FIRMINY + La Ravore + ANNECY	x	x	x	x
IFTS - 38432 ECHIROLLES	x	x	x	x
INSTITUT SAINT-LAURENT 69130 ECULLY			x	x
IUT 2 - CARRIERES SOCIALES 38031 GRENOBLE		x		
LP ST ENNEMOND 42400 ST CHAMOND			x	x
MFR LA Catie 74 330				x
MFR- MONTLUEL LA SAULSAIE 01120				x
POLE FORMATION SANTE Villeurbanne				x
VIVARAIS FORMATION 07300 TOURNON				x
*Divers Grenoble (CESF)			x	
* Divers Lyon (CESF)			x	
* Divers St Etienne (CESF)			x	
Total inscrits filières du travail social	575	3144	932	1877

Le vivier global d'étudiants à la recherche de stage dans le secteur social et médicosocial est très élevé : au-delà des 6500 élèves des formations sociales, de nombreux autres apprenants frappent à la porte des établissements sociaux et médicaux sociaux (ESMS), qu'il s'agisse d'étudiants dans les filières sanitaires (Aide-soignant, infirmiers et autres paramédicaux), d'élèves des LP du MEN et de l'agriculture (CAP petite enfance, bac pro ASSP ou SPT) ou d'étudiants des UFR de psychologie. Malgré cette demande importante, le placement des élèves en stage, même s'il constitue une préoccupation permanente des organismes de formation, ne semble pas poser difficultés majeures, hormis sur deux diplômes, celui d'ASS et celui d'ES : certaines collectivités territoriales, et notamment le Conseil général du Rhône, ont en effet réduit très significativement leur offre de stage, pour la rapprocher de leur besoin annuel de recrutement, obligeant les établissements de formation à diversifier leurs partenariats avec un plus grand nombre d'institutions. Pour les Educateurs spécialisés, la situation serait en passe de se dégrader compte tenu de la disparition annoncée d'un grand nombre de prises en charge, par Pole Emploi, des indemnités de formation pour des demandeurs d'emploi inscrits dans ce cursus, lesquels jusque-là n'étaient pas éligibles à la gratification des stages des lieux de stage.

A ces difficultés structurelles se rajoute depuis 2008 l'obligation de gratification des stages, qui contribue à raréfier l'offre de stage, du côté des ESMS. Aussi la situation des stagiaires s'est-elle fortement tendue sur ces deux filières (ASS-EJE). Pour les EJE, c'est la fragilité économique de

beaucoup de petites structures d'accueil des jeunes enfants (crèches parentales notamment), qui rend très difficile l'accueil de stagiaires indemnisés et réduit la diversification souhaitable des terrains de stage. Mais le nombre d'étudiants concernés est beaucoup moins important (trois fois moins que les ES et la moitié des ASS).

La mobilisation de tous les acteurs a permis qu'au final aucun étudiant ne soit trop pénalisé et puisse réaliser les stages requis pour valider son diplôme. Si l'idée d'une mutualisation des places de stage a été souvent évoquée, dans les faits une telle perspective, parfois énoncée en termes de création d'une base de données régionale de l'offre de stage, ne semble pas résister aux obstacles rencontrés, à la fois au plan méthodologique mais aussi (et surtout ?) au plan stratégique : la constitution d'un bon réseau de SQ et d'un vivier annuel d'offres de stage semble être considéré par nombre d'établissements de formation comme un avantage concurrentiel, sur le marché de la formation. On a pu noter cependant quelques démarches concertées de prospection, comme dans le cas des différentes écoles préparant le DEASS.

Ecoles positionnées sur 1 des 5 diplômes	DEASS	DEES-ETS	DEJE	DEME	DEAVS	total 5 dipl.
I.R.E.I.S. 42704 FIRMINY	246	369		198	13	826
IFTS - 38432 ECHIROLLES	81	205	92	61		439
ESSSE 69009 LYON + VALENCE	169	93	376		44	682
A.D.E.A 01012 BOURG EN BRESSE		62		128	16	206
ARFRIPS 69007 LYON		491		99		590
ECOLE ROCKFELLER 69373 LYON	93				142	235
IT 2 - CARRIERES SOCIALES 38031 GRENOBLE	97	302				399
CROIX ROUGE FRANÇAISE LYON	258					258
LP ST ENNEMOND 42400 ST CHAMOND				83		83
LP Notre dame Privas				110		110
ISL				146		146
CARREL					44	44
ADYFOR/ADMR 42400					100	100
CFPPA Roannes 42124					23	23
GRETA ALPES DAUPHINE 38100 GRENOBLE					26	26
BOURG AMBERIEU - 01500 AMBERIEU EN BUGEY					13	13
GRETA LAC (Annecy, Annemasse, Thonon)					41	41
GRETA NORD ISERE 38307 BOURGOIN-JALLIEU					40	40
GRETA VIVA 5 LE FORUM, 26000 VALENCE					20	20
IFR- MONTLUEL DOMBES 01120 MONTLUEL					13	13
VIVARAIS FORMATION 07300 TOURNON					29	29
TOTAL	944	1522	468	825	564	4323

3.5. Les données sur l'emploi

Le traitement du recensement 2008 de la population

Le recensement de la population permet d'avoir une vue panoramique des emplois occupés par les professionnels du social, dont l'insertion professionnelle ne se limite pas aux structures relevant de la branche la plus présente dans la gestion des formations du secteur, à savoir la branche du médico-social (voir tableau page suivante). Elle permet en particulier d'avoir une bonne représentation du poids des administrations publiques et de protection social, du secteur hospitalier ainsi que du secteur éducatif.

Zoom sur les emplois occupés dans les administrations publiques et de sécurité sociale

Codes lignes :

1= Effectifs dans RP

2= Poids de chaque profession/total hors AD

3= Poids de chaque profession/total

4= Poids du secteur /ensemble secteurs

	Code	Assistants de service social	Educateurs spécialisés	Moniteurs éducateurs	Educateurs de jeunes enfants	Aides à domicile, aides ménagères,	Total	total
	indicateur							hors AD
Administration générale, économique et sociale	1	1524	493	35	320	2103	4475	2372
	2	64%	21%	1%	13%			100%
	3	34,06	11,02	0,77	7,14	47	99,99	
	4	25,59	4,07	0,99	16,96	5,5		
Services de prérogative publique	1	97	174	4	0	12	287	275
	2	35%	63%	1%	0%			100%
	3	33,76	60,68	1,42	0	4,14	100	
	4	1,63	1,44	0,12	0	0,03		
Sécurité sociale obligatoire	1	318	15	8	18	43	402	358
	2	89%	4%	2%	5%	12%		100%
	3	79,08	3,67	1,97	4,48	10,81	100,01	
	4	5,33	0,12	0,23	0,95	0,11		
Ensemble (Adm + sces pub + SS)	1	1939	682	47	338	2159	5164	3005
	2	64,52%	22,69%	1,55%	11,24%			100,00%
	3	37,55%	13,21%	0,90%	6,54%	41,80%	100,00%	
	4	32,56%	5,63%	1,34%	17,92%	5,65%	8,37%	

Enseignement	1	252	1188	84	99	733	2356	1623
	2	16%	73%	5%	6%			100%
	3	10,69	50,42	3,56	4,21	31,12	100	
	4	4,23	9,81	2,41	5,26	1,92		
Activités hospitalières	1	700	369	130	47	243	1490	1246
	2	56%	30%	10%	4%			100%
	3	47,01	24,77	8,73	3,15	16,34	100	
	4	11,76	3,05	3,74	2,49	0,64		
Effectifs tous secteurs	1	5956	12108	3480	1885	38240	61668	23428
	2	25,4%	51,7%	14,9%	8,0%			100,0%
	3	9,7%	19,6%	5,6%	3,1%	62,0%	100,0%	

RP 2010, traitements Céreq

Les cinq métiers réunis représentent un effectif total de près de 62 000 professionnels en emploi. Mais plus de 60 % de cet effectif est composé de personnes exerçant comme aide à domicile, sous des statuts divers et très souvent à temps partiel. Compte tenu de ce poids important (en effectif au moins, car en équivalent temps plein ce métier pèserait moins), nous avons calculé le poids de chaque métier d'abord sur un total hors AD (indicateur 2), puis sur le total des cinq métiers (indicateur 3). La répartition des effectifs, pour chacun des métiers, entre les différents secteurs d'activité de l'économie (indicateur 4) montre une concentration plus ou moins forte sur un ou deux secteurs, avec des différences notables entre métiers : ainsi les emplois d'EJE sont très concentrés dans le secteur qui correspond aux crèches et haltes garderies (« autre action sociale sans hébergement »), et ceux d'AD dans les services à domicile (action sociale sans hébergement pour PA et PH »), alors que les emplois d'ES ou d'ASS sont répartis de manière plus équilibrée entre plusieurs sous-secteurs, avec au mieux un secteur pesant 25 % , « l'administration générale » pour les ASS par exemple. Dans ce dernier cas, le poids des services publics se renforce un peu si l'on étend cette notion à d'autres services

« assimilés » au service public, comme les « services de prérogative publique » et ceux des « organismes de sécurité sociale ». Et il atteint près de la moitié des emplois si on ajoute les activités d'enseignement et les activités hospitalières.

Si l'on établit un ratio entre le nombre de salariés, potentiellement tuteurs, et le nombre de d'étudiants en formation, obligatoirement stagiaires au moins une fois dans l'année, on constate que pour les professionnels du social, hors AD, on compte en moyenne 6 professionnels pour 1 stagiaire, avec un écart du simple au double entre les DEJE (4) et les ES (8), les ASS se situant entre les deux (6) ! Dans le secteur de l'AD, il y a beaucoup plus de professionnels (67 pour 1 stagiaire), mais le taux de personnel qualifié est beaucoup plus faible dans ce métier que dans les autres métiers étudiés.

	DEASS	DEES	DEJE	DEME	DEAVS	Ensemble	Ensemble hors AD
Effectifs salariés	5956	12108	1885	3480	38240	61668	23428
Effectifs étudiants	944	1522	468	825	564	4323	3759
Ratio salarié/étudiant	6.3	8.0	4.0	4.2	67.8	14.3	6.2

Si ce ratio peut donner des indications sur les métiers les plus en tension, du point de vue de l'accueil des stagiaires, il ne peut suffire à comprendre les situations de pénurie vécues par certaines écoles, celles-ci devant être référées également à la fois aux stratégies plus ou moins restrictives des employeurs, du fait notamment de la gratification, mais pas exclusivement, mais aussi aux stratégies de construction du partenariat école / entreprises élaborées par les instituts de formation.

Recensement de population Données Rhône Alpes 2010 Par SECTEUR (NAF 03)	CODES		PROFESSIONS					Total emplois	total empl hors AD
	lignes	Assistants de service social	Educateurs spécialisés	Moniteurs éducateurs	Educateurs de jeunes enfants	Aides à domicile, aides ménagères,			
Autres Industries et Services	1	739	1095	311	149	3609	5902	2293	
	2	32%	48%	14%	6%				
	3	12,51	18,56	5,26	2,52	61,15	100		
	4	12,4	9,05	8,93	7,88	9,44			
Administration générale, économique et sociale	1	1524	493	35	320	2103	4475	2372	
	2	64%	21%	1%	13%			100%	
	3	34,06	11,02	0,77	7,14	47	99,99		
	4	25,59	4,07	0,99	16,96	5,5			
Services de prérogative publique	1	97	174	4	0	12	287	275	
	2	35%	63%	1%	0%			100%	
	3	33,76	60,68	1,42	0	4,14	100		
	4	1,63	1,44	0,12	0	0,03			
Sécurité sociale obligatoire	1	318	15	8	18	43	402	358	
	2	89%	4%	2%	5%	12%		100%	
	3	79,08	3,67	1,97	4,48	10,81	100,01		
	4	5,33	0,12	0,23	0,95	0,11			
Enseignement	1	252	1188	84	99	733	2356	1623	
	2	16%	73%	5%	6%			100%	
	3	10,69	50,42	3,56	4,21	31,12	100		
	4	4,23	9,81	2,41	5,26	1,92			
Activités hospitalières	1	700	369	130	47	243	1490	1246	
	2	56%	30%	10%	4%			100%	
	3	47,01	24,77	8,73	3,15	16,34	100		
	4	11,76	3,05	3,74	2,49	0,64			
Activité des médecins et des dentistes	1	320	33	4	5	148	510	362	
	2	88%	9%	1%	1%			100%	
	3	62,75	6,4	0,8	0,97	29,08	100		
	4	5,37	0,27	0,12	0,26	0,39			
Autres activités pour la santé humaine	1	20	37	7	8	724	796	72	
	2	27%	52%	10%	11%			100%	
	3	2,45	4,7	0,9	1,03	90,92	100		
	4	0,33	0,31	0,21	0,43	1,89			
Hébergement médicalisé	1	212	2130	889	32	2693	5956	3263	
	2	6%	65%	27%	1%			100%	
	3	3,56	35,76	14,93	0,54	45,22	100,01		
	4	3,56	17,59	25,55	1,7	7,04			
Hébergement social pour personnes handicapées mentales, malades mentales et toxicomanes	1	61	1432	752	7	162	2414	2252	
	2	3%	64%	33%	0%			100%	
	3	2,52	59,33	31,15	0,3	6,7	100		
	4	1,02	11,83	21,61	0,38	0,42			
Hébergement social pour personnes âgées ou handicapées physiques	1	37	68	27	7	596	735	139	
	2	27%	49%	19%	5%			100%	
	3	5,02	9,32	3,62	0,95	81,09	100		
	4	0,62	0,57	0,76	0,37	1,56			
Autres activités d'hébergement social	1	292	2491	615	49	300	3747	3447	
	2	8%	72%	18%	1%			100%	
	3	7,79	66,48	16,42	1,3	8	99,99		
	4	4,9	20,58	17,69	2,58	0,78			
Action sociale sans hébergement pour personnes âgées et pour personnes handicapées	1	250	872	325	12	19208	20666	1458	
	2	17%	60%	22%	1%			100%	
	3	1,21	4,22	1,57	0,06	92,94	100		
	4	4,2	7,2	9,34	0,63	50,23			
Autre action sociale sans hébergement	1	1131	1704	284	1124	4722	8965	4243	
	2	27%	40%	7%	26%			100%	
	3	12,61	19	3,17	12,54	52,67	99,99		
	4	18,99	14,07	8,17	59,65	12,35			
Activités des ménages en tant qu'employeurs de personnel domestique	1	4	7	5	8	2943	2968	24	
	2	16%	29%	20%	34%			100%	
	3	0,14	0,24	0,17	0,28	99,18	100,01		
	4	0,07	0,06	0,14	0,44	7,7			
Total	1	5956	12108	3480	1885	38240	61668	23428	
	2	25%	52%	15%	8%			100%	
	3	9,66	19,63	5,64	3,06	62,01	100		

BIBLIOGRAPHIE

- AFORTS-GNI, *Projet pour l'alternance dans les formations sociales*, Contribution pour un livre blanc, Association française des organismes de formation et de recherche en travail social, Groupement national des instituts régionaux de travail social, 2010.
- Bertrand D., « La réforme du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé a-t-il eu des incidences sur la coopération entre centres de formation et établissements et services ? » (http://www.789radiosociale.org/MP4/IMG/pdf/La_reforme_du_diplome.pdf)
- Bertaux R., *Problèmes et enjeux dans l'évolution des métiers du travail social*, 2002.
- Beynier D., « Au-delà des catégories : déconstruire et reconstruire l'intervention sociale », *Formation Emploi*, n°80, 2002.
- Blancard Pierre, « Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat », *Recherche et formation* n°22, 1996.
- Chauvière M., « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? », *Sociétés et jeunesse en difficulté* n°7, 2009.
- CPC du travail social et de l'intervention sociale, *L'alternance dans les formations sociales*, Rapport du groupe de travail. Mars 2011.
- Dugué E., « L'alternance comme rapport social, l'évolution de la qualification d'assistant social vue à travers les stages en polyvalence de secteur », *Formation Emploi*, n°62, 1998.
- Fourdrignier M., *Les sites qualifiants, un nouvel outil de la professionnalisation des travailleurs sociaux*, 3ème Congrès International de l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale, Hammamet – Tunisie- 21 au 24 Avril 2009.
- Fraisse J., Griffith O., *Réflexions sur les évolutions des professionnalités éducatives au regard de la transformation du champ de l'intervention sociale*, 2010.
- IRTS Aquitaine, IUFM Aquitaine, AIFRISS, *Tutorat et accompagnement*, Colloque 23-24 novembre 2006.
- Jaeger M., « La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements », *Informations sociales*, 2009/2 n° 152
- Joutard T., *Evaluer les stagiaires en formation par alternance, la situation des étudiants en soins infirmiers*, Thèse sciences de l'éducation, université de Rennes2, 2008.
- Klein A., « Alternance intégrative, mythe et réalités », *Qu'est-ce qu'apprendre par alternance ?* Ouvrage collectif (Biennale GNI organisée par l'IRTS de Franche Comté), Editions NEO, 2004.
- Lascoumes P., Le Galès P., *Gouverner par les instruments*, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, 2004.
- Marga P., Utiliser trois types d'évaluation pédagogique : pourquoi évaluer un stagiaire avant, pendant et après un stage ? <http://philippemarga.canalblog.com/>
- Mayen P., « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », *Recherches en Education* - n° 4 octobre 2007.
- Mayen P., Métral J.-F. et Tourmen C., « Les situations de travail, références pour les référentiels », *Recherche et formation*, 2010.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, *Schéma national des formations sociales 2001-2005*, mai 2001. (http://pays-de-la-loire.sante.gouv.fr/metiers/fmpsfstx000_fichiers/schemforsoc.pdf)
- Montmoulinet E., « Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés », *Sociétés et jeunesse en difficulté* n°6, 2008.

- PREFAS Aquitaine, *L'offre de stage et les besoins de formation en travail social en Aquitaine*, Septembre 2011.
- Qribi A., « Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation » Aspects d'un paradigme pédagogique, *Empan*, 2008/2 n° 70.
- Qribi A., « Alternance et accompagnement du stagiaire » Intérêt et portée de la clinique dans la formation des éducateurs spécialisés, *Empan*, 2009/2 n° 74.
- Sanchou P., « De quelle formation parlons-nous ? », *Empan*, 2004/4 n°56.
- Soins Cadres : l'évaluation des compétences lors des stages ; n°74 mai 2010.
- Soulet M.-H., « De l'habilitation au maintien. Les deux figures contemporaines du travail social », *Savoirs* n° 18, 2008/3.
- Vial M., « Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages », *Les cahiers de l'année 1996*, cahier 2, 1996.
- Vial M., *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, L'Harmattan, 2000.
- Ward J., *Guide du site qualifiant*, Presses de l'école des hautes études en santé publique, 2011.

ANNEXES

1. la grille de questionnement pour les observations de site

Elle a été présentée lors du Copil de juin 2012

Avertissement : cette grille a servi de fil conducteur au déroulement des investigations menées sur les dix sites qualifiants retenus sur chacune des trois régions. Sur chaque site on s'est attaché à examiner comment s'organise et s'outille le recrutement, l'accueil, l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires d'un diplôme donné, choisi parmi les cinq retenus par la DGCS. On a tenté d'identifier les éléments communs à la prise en charge des stagiaires d'autres métiers du travail social, et au delà les effets de diffusion éventuelle des pratiques développées à l'intention de ces étudiants à d'autres publics en stage dans l'établissement. On s'est néanmoins centré chaque fois que possible, sur le partenariat établi avec une école en particulier, sans omettre pour autant de repérer d'éventuelles différences de traitement avec d'autres organismes de formation également partenaires.

Eléments observables, par grand domaine structurant	Indicateurs	Responsabilité CF I SQ	
I/ Cadre de collaboration EF/SQ			
<ul style="list-style-type: none"> - participation de professionnels aux enseignements - instance EF/SQ : rôle des CTP et des commissions ad hoc, formelles ou non dans l'évaluation des formations dispensées - Formalisation du partenariat SQ /EF - Calendrier et procédures de collecte des offres de stage et d'affectation des stagiaires Niveau d'implication de la DG ou du CA de l'association dans la politique d'accueil des stagiaires 	<ul style="list-style-type: none"> - vacations individuelles ? ou partenariat institutionnel ? - modifications introduites dans le programme d'enseignement suite à remontées terrain ? - existence de conventions de SQ ? Toutes sur le même modèle ? ou modèles différents selon école ? selon diplôme ? différentes selon les SQ pour un même EF - désignation d'un tuteur référent représentant la Direction de la structure ? - identification précise des ressources du SQ (métiers/activités exercés, qualité des référents professionnels/formateurs terrain, expertises spécifiques) ? - informations sur les programmes de formation et les calendriers des stages : quel canal, quand ? - courrier (mail) de lancement des opérations de collecte des stages par diplôme - courrier (mail) d'information sur les stagiaires proposés - - traces de cette implication dans ordres du jour des Codi, signature de courriers ou de notes etc. 		
II/ Gestion des projets individuels de stages			
<ul style="list-style-type: none"> - Entretien de négociation du projet de stage → élaboration d'une convention pédagogique de stage procédures d'accueil - procédures d'accompagnement 	<ul style="list-style-type: none"> objectifs pédagogiques conjoints de l'EF et du SQ, faisant une référence explicite aux unités de compétences du référentiel ? individualisation de ces objectifs en fonction du projet du stagiaire et des ressources du SQ ? journée d'intégration permettant de présenter le projet d'établissement (PE/PS), son mode d'organisation et sa hiérarchie, sa culture professionnelle, les obligations de service et les référents internes ? guide d'accueil ou Charte du stagiaire précisant ses droits et devoirs, remis à chacun ? répartition claire des rôles entre le formateur de terrain 		

	<p>et le tuteur référent et définition du rythme /des modalités du suivi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - accompagnement dans la production d'écrits professionnels et de la réalisation d'actions en autonomie (ex veille documentaire sur une politique sociale .. ? 		
III/ Evaluation formative des acquis			
<ul style="list-style-type: none"> - modalités de régulation de l'implication des stagiaires - temps consacré au stagiaire au sein du SQ - suivi des stagiaires par le CF co-construction d'outils pédagogiques entre le CF et le SQ 	<ul style="list-style-type: none"> - RDV programmés pour faire le point avec le TR ?, avec d'autres professionnels ? entre le TR et le référent professionnel ? - participation des stagiaires à des groupes d'analyse de pratique (ad hoc ou ordinaires) dans le service d'accueil ? -débriefings réguliers avec tuteur de terrain ? - visite sur site ? - regroupements au CF ? analyse collectives des pratiques? - correspondance à distance avec le stagiaire/avec le formateur terrain ou le référent - accompagnement des référents professionnels par le CF pour élaborer des outils permettant d'assurer un suivi /évaluation des apprentissages. - dans quel contexte, avec qui, quel résultat ? 		
IV/ Procédure de certification			
<ul style="list-style-type: none"> - dossier d'appréciation du stage : modalités de co-construction entre le SQ et le CF ? - participation des SQ aux jurys de diplôme ? 	<ul style="list-style-type: none"> - évaluation en référence au projet du stagiaire ? - évaluation par rapport aux compétences du référentiel ? - répartition des rôles d'évaluation au sein du SQ (entre référent et formateur terrain) ? - évaluateurs SQ formés ? - participation du SQ aux évaluations en CF pour certaines épreuves pratiques ? 		
V/ Reconnaissance de la fonction de formateur terrain et/ou tuteur référent			
<ul style="list-style-type: none"> - Procédure de sélection interne - Formation suivie - Prise en compte du temps de travail dédié dans l'activité - Vivier de personnel d'encadrement ? 			

2. Tableau récapitulatif des sites ayant fait l'objet des investigations en région

Activité	Métiers/ stagiaires	Statut	Région	Qualité des interviewés
Service social départemental	ASS	FPT	Alsace	Référente RH pôle aide aux personnes, tutrice
Service social hospitalier	ASS	FPH	Alsace	Directrice du service, tuteur
Service social scolaire municipal	ASS	FPT	Rh. Alpes	CTDS (TRSQ), 3tutrices, 2 stagiaires
Service social départemental	ASS	FPT	Rh. Alpes	Conseillère technique (TRSQ) + 4 tutrices
Service social hospitalier	ASS	FPH	Rh. Alpes	TRSQ (CDS) + 2 tutrices
Service social départemental	ASS	FPT	Aquitaine	Resp. du Pôle social + Chargé mission projet pédagogique
Centre hospitalier spécialisé	ASS,ES	FPT	Aquitaine	DRH + tuteur AS, + tuteur ES
SAD personnes âgées	AVS	association	Rh. Alpes	Direct + RA (TRSQ) + 1 tutrice
SAD personnes âgées (asso départementale)	AVS	association	Aquitaine	Administrateur, responsable formation
SAD personnes âgées	AVS	association	Alsace	directrice
SAD famille	AVS	association	Alsace	Directrice+2 tutrices
Multi accueil/ Relais assistance maternelle	EJE	FPT	Aquitaine	Tutrice EJE
Multi accueil	EJE	association	Aquitaine	Directeur + Tutrice EJE
Mutli-accueil JE	EJE	FPT	Alsace	Directrice + coordinatrice de la ville
Multi accueil	EJE	association	Rh. Alpes	Directrice (TRSQ)
Crèche	EJE	FPT	Rh. Alpes	Directrice + EJE (TRSQ)
MECS	EJE, ME, ES	FPT	Alsace	Directrice, référent SQ, tutrice EJE
MECS/CHRS	ES	association	Aquitaine	Directeur + Tuteur RSQ+ 1 tuteur en formation
IMPRO	ES, ME	association	Alsace	Directeur
IME	ES, ME,EJE	association	Rh. Alpes	CDS, tutrice (MA)
MECS	ME	FPT	Aquitaine	Directeur
Foyer accueil médicalisé	ME, ES		Rh. Alpes	Direct + CDS + 3 TRSQ
Foyer accueil médicalisé	ME, ES		Rh. Alpes	Directeur, TRSQ (Dir/adj) + 2 tuteurs+ 1 MA
Foyer accueil médicalisé	ME, ES		Rh. Alpes	Directrice + 2 TRSQ + 1 MA
MECS	ME, ES, EJE	fondation	Alsace	directrice
Lieu d'accueil mère enfant	ME, ES, EJE	association	Alsace	Responsable du service éducatif, future référente SQ

3.5.1.

4. les grands chapitres du questionnaire étudiant

Ce questionnaire s'adressait aux candidats se présentant en 2012, en Alsace, Aquitaine et Rhône Alpes, à l'un des cinq diplômes retenus par la DGCS. Il portait sur la dernière période de stage avant la présentation au diplôme.

1/ Renseignez votre profil (20q)

Pour analyser les réponses à ce questionnaire qui respecte strictement votre anonymat nous avons besoin de connaître quelques éléments relatifs à votre profil

2/ Présentez le dernier stage que vous avez effectué dans le cadre de la formation

Pour vous permettre d'évoquer votre expérience de la pédagogie par l'alternance, nous avons choisi de vous questionner sur la période de stage précédant votre présentation au diplôme

3/ Abordons votre recherche d'un établissement d'accueil et de la construction de votre projet de stage (7q)

Ces deux démarches préalables au démarrage d'un stage nous paraissent déterminantes. Elles sont sans doute menées conjointement et peuvent inter-agir.

4/ Abordons le déroulement de la phase d'accueil en stage (14q)

Par commodité nous utilisons le terme de tuteur pour dénommer les professionnels chargés d'accompagner les stagiaires, qu'on les appelle sur le terrain maître d'apprentissage, formateurs de terrain, ou formateurs de site qualifiant

5/ Abordons la mise en œuvre de votre projet (11q)

L'alternance met en scène trois catégories d'acteurs : ceux de l'établissement d'accueil, ceux de l'établissement de formation et en premier lieu les stagiaires. Nous commençons donc par vous et votre projet

6/ Abordons l'accompagnement de votre stage par l'établissement d'accueil (15q)

Beaucoup de questions porteront ici sur le tuteur. Si l'accompagnement des stagiaires ne repose pas exclusivement sur ce référent professionnel, sa mission de facilitation de leur intégration et de leur professionnalisation est essentielle

7/ Abordons l'accompagnement de votre stage par l'institut de formation (11q)

La juxtaposition entre périodes de formation en centre et périodes de stage a toujours été dénoncée comme une « fausse alternance ». L'alternance « vraie », qui s'appuie sur de fréquentes mises en relation de ces deux temps et de ces deux lieux est plus exigeante.

8/ Donnez votre point de vue sur le déroulement du stage et le contrôle des acquis (11q)

Nous vous donnons ici l'occasion de faire un bilan sur le déroulement de votre stage. Nous vous demandons également votre point de vue sur la manière dont vos acquis ont été contrôlés.

9/ Donnez votre perception de l'alternance (15q)

Pour terminer cette enquête, nous vous demandons d'exprimer votre perception de la pédagogie par alternance, dans l'objectif de préparation aux métiers du travail social.

4. Extraits de livrets /guides d'accueil des stagiaires

extrait d'un Livret d'accueil - SQ multi accueil
Rh. Alpes -

- Il lui permet & l'encourage à expérimenter.
- Il accompagne le stagiaire dans ses étapes de progression par des informations & des évaluations régulières.

3) LES ETAPES DU STAGE

Conditions d'accueil des stagiaires :

Le premier contact du stagiaire est établi auprès du responsable d'établissement qui vérifie si celui-ci répond aux conditions d'accueil suivantes :

- Stage conventionné avec un centre de formation inscrit dans le champ de l'intervention sanitaire &/ou sociale
- Age minimum du stagiaire : 16 ans
- Durée minimum du stage : 3 semaines
- Disponibilité de la période demandée. L'établissement ne reçoit pas plus de 2 stagiaires en même temps. Ils peuvent être issus de différents cursus &/ou établissements de formation.

1er accueil :

Le responsable vérifie le contenu & signe la convention de stage.

De préférence en présence du référent-formateur, il indique au stagiaire ses horaires de présence, le rôle des différents référents & professionnels vis-à-vis du stage : les autres membres de l'équipe donnant leur point de vue sur le positionnement du stagiaire avant chaque évaluation intermédiaire & finale.

Ils reprennent ensemble :

- les objectifs du stage à partir du référentiel du centre de formation, des objectifs personnels du stagiaire, des compétences à acquérir & des missions du service d'accueil.
- les travaux demandés par le centre de formation & à effectuer pendant le stage.

Le responsable indique les différentes phases de progression du stage, le déroulement de l'évaluation.

Il présente ensuite l'association & le fonctionnement de l'établissement en s'appuyant sur le projet d'établissement. Il apporte les 1ers éléments de connaissance des projets social, éducatif & pédagogique.

Il remet au stagiaire le livret d'accueil du stagiaire & lui communique le projet d'établissement.

Progression du stage :

1ère étape : Observation & échanges d'informations avec le référent-formateur & les autres professionnels sur tous les temps de la vie quotidienne du service.

La durée de cette étape est définie en fonction de la durée totale du stage, des capacités du stagiaire à appréhender ce temps de formation, un minimum de 3 jours est recommandé.

Le référent formateur doit permettre au stagiaire d'avoir une vision approfondie du fonctionnement du service : Repérage mutuel & progressif des enfants, des familles, des professionnels, des différentes tâches chronologiques, leur mise en oeuvre en s'appuyant sur les projets éducatifs & pédagogique.

2ème étape : Participation au quotidien du service.

En relation avec les objectifs du stage, en suivant les indications des professionnels, dans le respect des projets éducatifs & pédagogiques, le stagiaire commence à participer progressivement aux temps de la vie quotidienne.

La reconnaissance mutuelle des enfants, de leurs parents doit se faire dans le respect du rythme de chacun, en sachant garder une distance relative au statut du stagiaire.

La progression & la durée de cette étape est fonction des observations faites par les membres de l'équipe. Elle est d'une durée minimum d'une semaine avant de passer à l'étape suivante.

3ème étape : Prise d'initiative dans les tâches de la vie quotidienne.

Lorsque le stagiaire est à l'aise dans les temps de vie quotidienne, qu'il a une bonne connaissance & reconnaissance des enfants, il peut se permettre de faire des propositions d'interventions, tout en informant préalablement le professionnel ayant la charge du service.

En relation avec les objectifs du stage & des travaux personnels à exécuter, il prépare & met en oeuvre des activités spécifiques demandées par le centre de formation.

4) SUIVI DU STAGIAIRE

Tout au long de ces étapes, le stagiaire peut & se doit d'interpeller de préférence le référent-formateur mais aussi les autres professionnels de terrain, le responsable ou le coordinateur pour toutes les questions qu'il se pose.

DEASS

R.A

PROTOCOLE D' ACCUEIL

Service Social hôpital :

Accueil :

Un accueil du stagiaire est organisé avant le début du stage, en présence du ou des formateurs et du référent site qualifiant.

Information :

Le stagiaire reçoit à son arrivée en stage, un livret de stage, comprenant :

- L'organigramme du service social
- L'organigramme de l'institution
- La fiche de poste de l'AS à l'hôpital.
- Le livret d'accueil de l'hôpital
- Liste et coordonnées des principaux partenaires du service social

Un annuaire téléphonique des HDN sera mis à sa disposition durant le stage

Présentation :

Afin que le stagiaire se sente attendu et puisse se présenter à l'ensemble de l'équipe une seule fois, une réunion d'équipe du site d'accueil, sera organisée le jour d'arrivée.

Organisation :

Une visite des HDN sera organisée par service avec chacun des AS qui au préalable aura informé les cadres de l'arrivée d'un stagiaire. Deux demi-journées seront consacrées à l'accueil par Christine au secrétariat.

Modalités de suivi :

Il est indispensable que soit formalisé entre formateur(s) et stagiaire dès le début du stage :

- les modalités d'encadrement
- les horaires : base 9 h - 16 h 30 à adapter si besoin
- projet et objectifs de stage : Au début du stage, l'étudiant définit ses objectifs et les présente aux formateurs de terrain. Les formateurs terrain s'appuient sur le référentiel de l'école pour exprimer à l'étudiant leurs attentes.
- Evaluation : des bilans intermédiaires (par quinzaine) permettent de percevoir la progression du stagiaire et l'évolution de sa professionnalité. Ces bilans participent à l'élaboration de l'évaluation finale de stage.

L'évaluation doit aider la personne à repérer ce qu'elle sait faire, à reconnaître ses compétences et ses ressources et à se fixer des objectifs d'amélioration. L'évaluation doit permettre à la personne de progresser. Il doit y avoir plusieurs bilans pendant le stage en présence des formateurs de terrain et au minimum une évaluation avec le référent. En cas de problèmes particuliers, il est possible d'en augmenter le nombre. L'évaluation n'est pas à vivre comme un jugement final, une **évaluation formative** permet à l'étudiant de se saisir des propos échangés pour avancer. **On évalue des compétences, on n'évalue pas si une stagiaire est compétente.**

5. Tableaux synthétiques de présentation des référentiels de certification des diplômes

Assistant de Service Social

Textes : Décret du 11 juin 2004 ; Arrêté du 29 juin 2004, Circulaire du 27 mai 2005, modifiés par l'Arrêté du 20 octobre 2008 et la Circulaire du 31 décembre 2008 – Amplitude : 36 mois		
Formation en EFTS selon les domaines de compétences (DC). Durée totale : 1740 heures +120 heures facultatives en langue étrangère	Formation en stages. Durée totale : 1 680 heures +110 heures pour relations EFTS/sites qualifiants et accompagnement des étudiants sur leurs stages	Modalités de certification
- DC1 : intervention professionnelle en service social . Conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne . Conduite de l'intervention sociale d'intérêt collectif	Durée à effectuer sur 3 sites qualifiants au maximum ; au moins la moitié du temps doit se dérouler auprès d'un(e) ASS. Un premier stage de 4 à 6 semaines tutoré par un(e) ASS. Il doit permettre de confirmer le choix professionnel du stagiaire. Les deux autres stages doivent couvrir l'ensemble des DC et permettre d'acquérir les méthodologies d'ISAP et d'ISIC	DC1 : dossier de pratiques professionnelles et évaluations des acquis de stage par l'EFTS (à partir des appréciations des ESSMS) : soutenance orale DRJSCS
- DC2 : Expertise sociale		DC2 : - Soutenance d'un mémoire d'initiation à la recherche dans le champ professionnel DRJSCS - contrôle continu en EFTS
- DC3 : Communication professionnelle en travail social		DC3 : - 4 évaluations organisées par l'EFTS sur 4 travaux dont 1 de synthèse et 1 travail écrit ou oral à partir d'une problématique sociale issue d'un terrain de stage
- DC 4 : Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles		DC4 : - épreuve écrite de « connaissance des politiques sociales » organisée par une DRJSCS en centre d'examen interrégional - contrôle continu en EFTS

Educateur spécialisé

Textes : Décret du 15 mai 2007 ; Arrêté du 20 juin 2007 ; Circulaire du 11 décembre 2007– Amplitude : 36 mois		
Formation en EFTS selon les domaines de compétences (DC). Durée totale : 1 450 heures	Formation en stages. Durée totale : 2 100 heures (60 semaines)	Modalités de certification
- DC1 : accompagnement social et éducatif spécialisé		DC1 : dossier de pratiques professionnelles et évaluations des sites de stage : soutenance orale (Centre examen Rectorat)
DC2 : conception et conduite de projet éducatif spécialisé ; - 1 ^{re} partie : participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif ; - 2 ^e partie : conception du projet éducatif.	- 1stage long de 13 mois (de 980 à 1260 h) qui doit se dérouler obligatoirement dans le champ de l'éducation spécialisée - 2 stages courts, au moins, d'une durée minimale de 280 h chacun (au moins 1 stage dans une structure d'hébergement), qui doivent être représentatifs d'expériences diversifiées (publics et modalités d'intervention)	DC2 : (1 ^{re} partie) épreuve écrite en EFTS (2 ^e partie) Soutenance d'un mémoire sur une problématique éducative élaborée par le candidat (Centre examen Rectorat)
- DC3 : communication professionnelle ; - 1 ^{re} partie : travail en équipe pluri-professionnelle ; - 2 ^e partie : coordination	[<i>en situation d'emploi d'ES</i> : au moins 2 stages d'une durée minimale de 280 h chacun hors structure employeur auprès d'un public différent]	DC3 : (1 ^{re} partie) oral à partir d'un journal d'étude clinique sur une intervention socio-éducative (Centre examen Rectorat) (2 ^e partie) validation par les sites de stages d'écrits professionnels à destination de tiers (en cours de formation)
- DC4 : implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles ; - 1 ^{re} partie : implication dans les dynamiques institutionnelles ; - 2 ^e partie : travail en partenariat et en réseau.		DC4 : (1 ^{re} partie) épreuve écrite (Centre examen Rectorat) (2 ^e partie) dossier sur le travail en partenariat et évaluation du site de stage : soutenance orale (organisée par l'EFTS)

Educateur de jeunes enfants

Textes : Décret du 3 novembre 2005 ; Arrêté du 16 novembre 2005 ; Circulaire du 18 janvier 2006 – Amplitude : 36 mois		
Formation en EFTS selon les domaines de compétences (DC). Durée totale : 1 500 heures	Formation en stages. Durée totale : 2 100 heures	Modalités de certification
DC 1 : accueil et accompagnement du jeune enfant et de sa famille	1 stage de 24 à 32 semaines	<ul style="list-style-type: none"> - soutenance d'un mémoire professionnel sur une thématique empruntée au stage référé au domaine de formation 1 - contrôle continu en EFTS
DC 2 : action éducative en direction du jeune enfant	2 stages au maximum, d'une durée minimale de 8 semaines	<ul style="list-style-type: none"> - oral à partir d'un livret des stages détaillant leur évaluation et de 3 travaux en relation avec ces stages - contrôle continu en EFTS : démarche de santé et de prévention
DC 3 : communication professionnelle	1 stage de 10 semaines	<ul style="list-style-type: none"> - épreuve écrite nationale sur une situation de communication dans l'équipe ou avec les parents - contrôle continu en EFTS : journal d'observations relatives à la vie d'un groupe sur le lieu de stage
DC 4 : dynamiques institutionnelles, inter-institutionnelles et partenariales	1 stage de 6 semaines	<ul style="list-style-type: none"> - épreuve écrite nationale : note de synthèse - contrôle continu en EFTS : dossier d'analyse d'un environnement institutionnel référé au lieu de stage

Moniteur Educateur

Textes : Décret du 15 mai 2007 ; Arrêté du 20 juin 2007 ; Circulaire du 11 décembre 2007– Amplitude : 24 mois		
Formation en EFTS selon les domaines de compétences (DC). Durée totale : 950 heures	Formation en stages. Durée totale : 980 heures (28 semaines)	Modalités de certification
DC 1 : accompagnement social et éducatif spécialisé	2 ou 3 stages, d'une durée minimale de 280 h chacun (au moins 1 stage dans une structure d'hébergement), qui doivent être représentatifs d'expériences diversifiées (publics et modalités d'intervention)	DC1 : - rédaction d'un note de réflexion et soutenance orale (Centre examen Rectorat) - évaluation réalisée par entretien sur un site de stage (avec un formateur)
DF2 : participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé		DC2 : - entretien sur l'expérience de stage à partir d'un dossier de stages (Centre examen Rectorat) - contrôle continu en EFTS : démarche de santé et de prévention
DC 3 : Travail en équipe pluri-professionnelle		DC3 : - réalisation d'un dossier thématique et soutenance orale (Centre examen Rectorat) - évaluation réalisée par entretien sur un site de stage (avec un formateur)
DC 4 : Implication dans les dynamiques institutionnelles		DC4 : - épreuve écrite relative aux dynamiques institutionnelles (Centre examen Rectorat) - évaluation d'un écrit à partir d'une expérience de terrain (par l'EFTS)

Auxiliaire de vie sociale

Textes : Décret du 14 mars 2007 ; Arrêté du 4 juin 2007 ; Circulaire du 25 juillet 2007 – Amplitude : de 9 à 36 mois		
Formation en EFTS selon les domaines de compétences (DC). Durée totale : 504 heures	Formation en stages. Durée totale : 560 heures	Modalités de certification
DC 1 : connaissance de la personne		épreuve écrite de 1 h 30 à partir d'un questionnaire
DC 2 : accompagnement et aide individualisée dans les actes essentiels de la vie quotidienne	1 stage de 175 heures	évaluation d'un rapport de stage
DC 3 : accompagnement dans la vie sociale et relationnelle		épreuve orale à partir d'une étude de cas
DC 4 : accompagnement et aide dans les actes ordinaires de la vie quotidienne		contrôle continu en cours de formation comprenant plusieurs épreuves pratiques
DC 5 : participation à la mise en oeuvre, au suivi et à l'évaluation du projet individualisé	1 stage de 210 heures	évaluation et soutenance orale d'un dossier de pratique professionnelle
DC6 : communication professionnelle et vie institutionnelle	1 stage de 175 heures	épreuve écrite de contrôle de connaissances

6. Résultats bruts de l'enquête auprès des étudiants

Nous rendons compte ici des résultats d'une enquête réalisée en juillet 2012, auprès des étudiants des cinq diplômes du travail social retenus, dans les trois régions. Il s'agissait plus à l'origine de tester un questionnaire par voie numérique afin de vérifier l'adaptation de ce mode d'interrogation aux publics concernés, d'affiner la problématique et d'améliorer la formulation des questions, que de viser la production de résultats solides sur le plan de la représentativité de l'échantillon.

Le dispositif d'enquête

Deux modalités de contact avec la population à enquêter ont été utilisées :

- suite à une information faite par l'établissement en direction de ses étudiants, un courrier par email a été envoyé par le Céreq pour indiquer à chaque étudiant le lien "personnalisé" lui permettant de se connecter au formulaire électronique
- un courrier a été adressé par l'établissement de formation à tous les étudiants, dans lequel figurait un lien "standard" pour se connecter au formulaire (sans aucun contact direct entre le Céreq et la population enquêtée).

Le suivi du déroulement de l'enquête

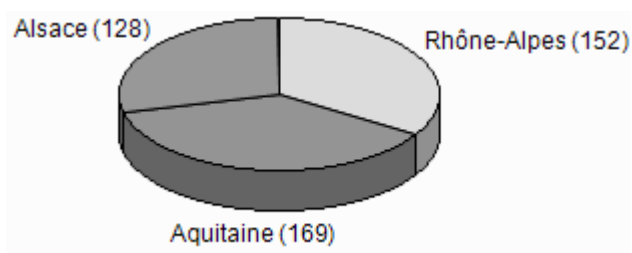
Parmi les 827 étudiants contactés par le Céreq, 795 ont reçu l'invitation à participer à l'enquête. Le taux de retour, c'est à dire le rapport du nombre de questionnaires complets au nombre d'emails reçus est de 38 %, ce qui constitue un score très honorable.

Le taux d'aboutissement permet d'identifier le nombre de personnes qui ont validé leur réponse sur l'ensemble de celles qui se sont connectées. Il est de 48 %. Autrement dit 27 % environ des personnes qui se sont connectées ont immédiatement abandonné et 25 % ont abandonné en cours de saisie. Nous pouvons espérer diminuer la proportion d'abandon en cours de saisie en améliorant encore l'énoncé et les modalités de réponse au questionnaire, voire en le raccourcissant. Le temps moyen de saisie est en effet de 43 minutes, ce qui est assez long.

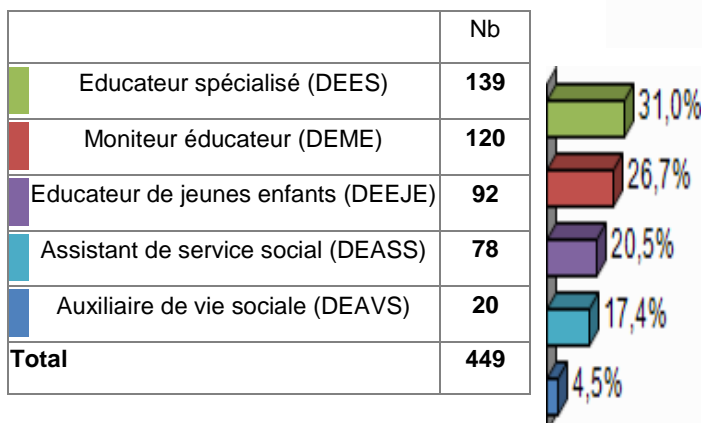
Avertissement : *Le champ d'enquête ne couvrant que trois régions, les informations recueillies ne peuvent donner une image du fonctionnement de l'alternance à l'échelon national. S'agissant seulement d'une phase de test d'un questionnaire, il n'a pas été envisagé de pondérer les résultats en fonction des effectifs de référence des populations étudiées.*

Champ de l'enquête

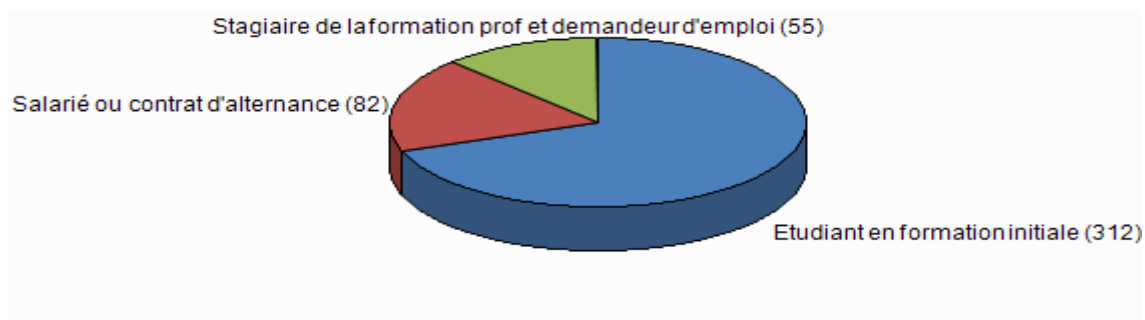
Si l'enquête a concerné un faible effectif d'auxiliaires de vie sociale qui limite l'étude des caractéristiques de cette population comme du dispositif de formation mis en place, elle a permis de recueillir dans un délai très court environ 450 réponses exploitables réparties à peu près également entre les trois régions étudiées. La lecture des résultats bruts de l'enquête apporte déjà des informations sur le public préparant un diplôme du travail social et renseigne sur la façon dont l'alternance pédagogique a été conçue et mise en œuvre au cours de la formation, même s'il apparaîtra nécessaire lorsque l'extension de l'enquête permettra de s'appuyer sur des effectifs plus nombreux, d'effectuer des traitements statistiques qui tiennent compte des différences de statut pendant la formation.



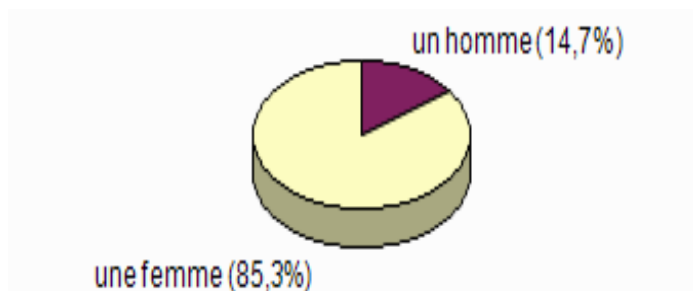
Q.3 Quel diplôme préparez-vous ?



Q.4 Statut pendant la formation (regroupement)



3.5.2. Le profil des personnes ayant répondu à l'enquête



Q.2 Mise en classes de la variable "Age"

	Nb	% cit.
< 22 ans	29	6,5 %
22-25 ans	162	36,1 %
25-28 ans	113	25,2 %
28-31 ans	61	13,6 %
31 ans et +	84	18,7 %
Total	449	100 %

Statut dans les formations conduisant aux diplômes de niveau V et IV

	Auxiliaire de vie sociale (DEAVS)		Moniteur éducateur (DEME)	
	N	% cit.	N	% cit.
Etudiant en formation initiale	3	15 %	66	55 %
Salarié en cours d'emploi	2	10 %	16	13,3 %
Apprenti	0	0 %	7	5,8 %
Salarié en contrat de professionnalisation	0	0 %	10	8,3 %
Stagiaire de la formation professionnelle	4	20 %	18	15 %
demandeur d'emploi non indemnisé	11	55 %	3	2,5 %
Total	20	100 %	120	100 %

Statut dans les formations conduisant aux diplômes de niveau III

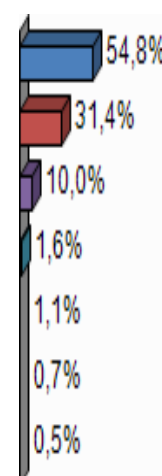
	Educateur spécialisé (DEES)		Educateur de jeunes enfants (DEEJE)		Assistant de service social (DEASS)	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Etudiant en formation initiale	100	71,9 %	76	82,6 %	67	85,9 %
Salarié en cours d'emploi	9	6,5 %	4	4,3 %	3	3,8 %
Apprenti	22	15,8 %	5	5,4 %	1	1,3 %
Salarié en contrat de professionnalisation	2	1,4 %	0	0 %	0	0 %
Stagiaire de la formation professionnelle	4	2,9 %	4	4,3 %	3	3,8 %
demandeur d'emploi non indemnisé	2	1,4 %	2	2,2 %	4	5,1 %
Formation post jury VAE	0	0 %	1	1,1 %	0	0 %
Total	139	100 %	92	100 %	78	100 %

Répartition des statuts selon la classe d'âge

	Etudiant en formation initiale		Salarié en cours d'emploi (et VAE)		Apprenti, contrat prof.		Stagiaire FP, demand. d'emploi		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
< 22 ans	24	7,7 %	1	2,9 %	3	6,4 %	1	1,8 %	29	6,5 %
22-25 ans	130	41,7 %	3	8,6 %	20	42,6 %	9	16,4 %	162	36,1 %
25-28 ans	87	27,9 %	5	14,3 %	12	25,5 %	9	16,4 %	113	25,2 %
28-31 ans	37	11,9 %	5	14,3 %	8	17,0 %	11	20,0 %	61	13,6 %
31 ans et +	34	10,9 %	21	60,0 %	4	8,5 %	25	45,5 %	84	18,7 %
Total	312	100 %	35	100 %	47	100 %	55	100 %	449	

Q. 5 Vous préparez ce diplôme essentiellement parce que...

	Nb	% cit.
cela correspond à votre choix initial d'orientation professionnelle	242	54,8 %
vous vous réorientez après avoir entrepris d'autres études	139	31,4 %
vous voulez progresser dans votre carrière au sein du secteur médico-social	44	10,0 %
vous avez envie de prendre du recul par rapport à votre métier	7	1,6 %
vous voulez (re)trouver un emploi dans un secteur porteur	5	1,1 %
autre : reconversion professionnelle volontaire	3	0,7 %
autre	2	0,5 %
Total	442	100 %

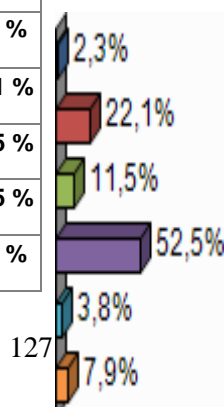


Q.10 à Q. 13 Avant l'entrée en formation, vous connaissiez les métiers du travail social parce que...

	Oui		Non		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Vous vous êtes documenté par vous-même	411	91,5 %	38	8,5 %	449	100 %
Vous avez déjà travaillé dans ce domaine	268	59,7 %	181	40,3 %	449	100 %
Quelqu'un de votre entourage travaille dans le social	230	51,2 %	219	48,8 %	449	100 %
Des spécialistes de l'information et du conseil vous en ont parlé	112	24,9 %	337	75,1 %	449	100 %

Q. 14 Type de diplôme à l'entrée en formation

	Nb	% cit.
Master, DESS	10	2,3 %
Licence-Maitrise	98	22,1 %
DEUG-DUT-BTS (yc DEUST-DNTS)	51	11,5 %
Bac (yc BT et DAEU)	233	52,5 %
Bac pro-BP	17	3,8 %



BEP-CAP-BEPC	35	7,9 %
Total	444	100 %

Des spécialités de diplôme parfois en rapport avec le domaine du travail social

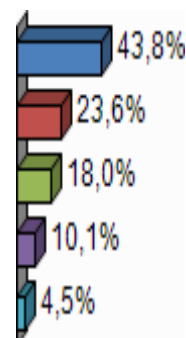
	Sciences éducation	Psycho, socio	Economie, social	Sports, animation	Santé, social	Total
Master, DESS	1	1	0	1	0	3
Licence-Maitrise	6	10	1	2	0	19
DEUG-DUT-BTS (yc DEUST-DNTS)	0	2	5	0	0	7
Bac (yc BT et DAEU)	0	0	16	0	15	31
Bac pro-BP	0	0	4	5	0	9
BEP-CAP-BEPC	0	0	1	0	12	13
Total	7	13	27	8	27	82

Q. 16 Avant l'entrée en formation, aviez-vous préparé un autre diplôme sans l'obtenir ?

	Nb	% cit.
Oui	90	20 %
Non	359	80 %
Total	449	100 %

Q. 17 Diplôme non obtenu

	Nb	% cit.
Dipl universitaire (Deug, licence, maitrise, etc)	39	43,8 %
Dipl professionnel d'enseignement (CPE, prof des écoles, CAPES, etc.)	21	23,6 %
Dipl prof de la santé et du social (Educateur, orthophoniste, infirmier, etc.)	16	18,0 %
Dipl de technicien supérieur	9	10,1 %
Autres	4	4,5 %
Total	89	100 %

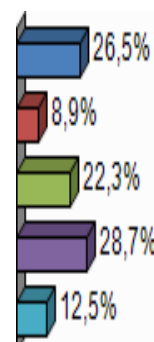


Q. 6 Du fait de votre cursus antérieur, avez-vous bénéficié ?

	Nb	% obs.
D'allégement(s) de formation	51	11,4 %
De dispense(s) d'épreuves	26	5,8 %
Ni l'un ni l'autre	368	82 %
Total	449	

Hypothèse de partition de la population en fonction du profil

	Nb	% obs.
Diplômés du sup avec expérience ou entourage dans le travail social	119	26,5 %
Diplômés du sup sans expérience ou entourage dans le travail social	40	8,9 %



Au plus bachelier avec expérience et entourage dans le travail social	100	22,3 %
Au plus bachelier avec expérience ou entourage dans le travail social	129	28,7 %
Au plus bachelier sans expérience ni entourage dans le travail social	56	12,5 %
Total	449	

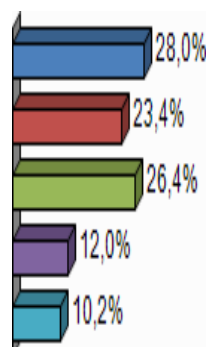
3.5.3. Caractéristiques du stage effectué en fin de cycle de formation

Q. 18 Combien de stages avez-vous effectués au total dans le cadre de la préparation de ce diplôme ?

	Nb	% obs.
Moins de 2	17	3,8 %
2	104	23,2 %
3	190	42,3 %
4	52	11,6 %
5	78	17,4 %
Plus de 5	4	0,9 %
Total	449	99,1 %

Q. 19 Durée du dernier stage effectué (en semaines)

	Nb	% cit.
< 12	123	28,0 %
12 à 16	103	23,4 %
16 à 24	116	26,4 %
24 à 28	53	12,0 %
> 28	45	10,2 %
Total	440	100 %

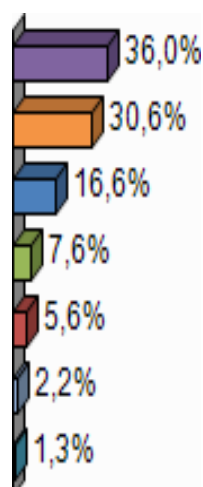


Durée du (dernier) stage en semaines selon le diplôme préparé

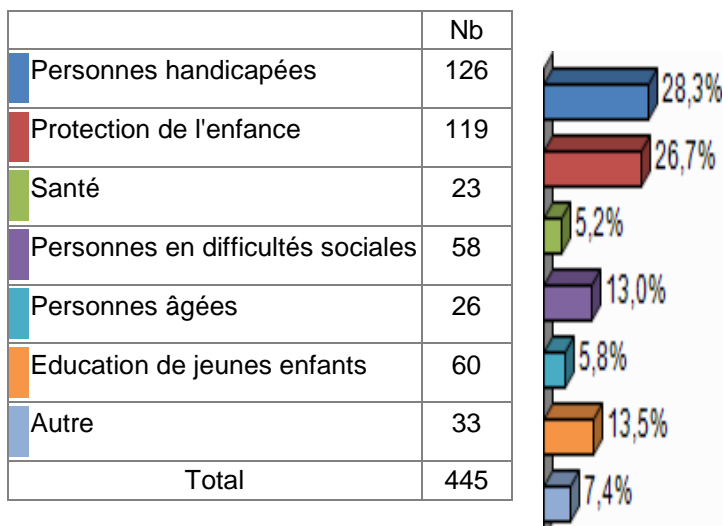
	DEAVS		DEME		DEES		DEEJE		DEASS	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
< 12	19	95,0 %	33	28,4 %	47	34,3 %	20	22,2 %	4	5,2 %
12 à 16	1	5,0 %	35	30,2 %	56	40,9 %	0	0,0 %	11	14,3 %
16 à 24	0	0,0 %	26	22,4 %	3	2,2 %	34	37,8 %	53	68,8 %
24 et plus	0	0,0 %	22	19,0 %	31	22,6 %	36	40,0 %	9	11,7 %
Total	20	100 %	116	100 %	137	100 %	90	100 %	77	100 %

Q. 25 Dans quel type d'établissement se déroule ce stage ?

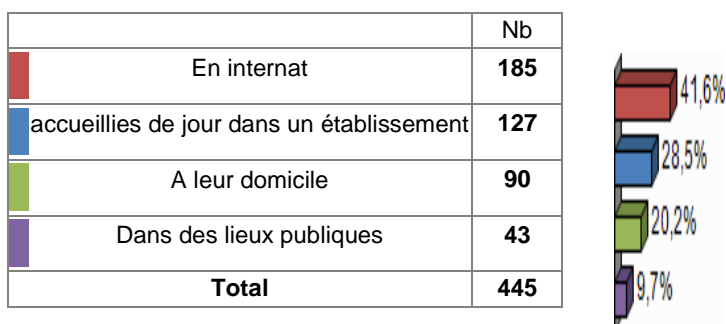
	Nb
Etablissement et services médico-sociaux et sociaux	160
Associations et fédération d'associations	136
Fonction publique d'Etat ou territoriale	74
Etablissement de santé public ou privé	34
Organismes de protection sociale	25
Autres	10
Entreprises publiques ou privées	6
Total	445



Q. 27 Dans quel domaine ?



Q. 29 Les personnes dont vous vous occupez pendant ce stage sont-elles...



Q. 30 à 32 Combien de temps mettez-vous pour vous rendre...

	Moins d'1 heure	entre 1 et 2 heures	davantage	Total
de votre domicile actuel au lieu de stage	86,7 %	12,1 %	1,1 %	100 %
de votre domicile actuel à l'institut de formation	65,6 %	26,5 %	7,9 %	100 %
de l'institut de formation au lieu de stage	58,0 %	29,0 %	13,0 %	100 %

Q. 33 Utilisez-vous un véhicule personnel pour aller de votre domicile actuel au lieu de stage ?

	Nb	% cit.
Toujours	313	70,3 %
parfois	63	14,2 %
jamais	69	15,5 %
Total	445	100 %

3.5.4.

3.5.5. La recherche d'un établissement d'accueil

Q. 34 Comment l'institut de formation a-t-il contribué à votre recherche d'un terrain de stage ?



Rien de tout cela	188
Communication d'une liste d'établissements	171
Proposition ciblée, forum, bourse	104
Orientation vers un établissement d'accueil précis	56
Total	449

Q. 46 L'institut de formation a-t-il donné un avis sur votre choix de l'établissement d'accueil ?

	Nb	% cit.
Oui	206	47,1 %
Non	231	52,9 %
Total	437	100 %

Q. 35 à 40 Quels critères ont guidé votre prospection ?

	Beaucoup	Un peu	Non	Total
L'adéquation avec votre projet de stage	70,7 %	19,5 %	9,8 %	100 %
Votre projet d'insertion professionnelle	47,0 %	33,4 %	19,5 %	100 %
La proximité géographique de l'établissement	38,3 %	42,6 %	19,0 %	100 %
Les contraintes relatives à la délivrance du diplôme	20,5 %	35,0 %	44,5 %	100 %
Votre connaissance antérieure de l'établissement	15,0 %	27,5 %	57,5 %	100 %
Le souhait d'une expérience hors des frontières régionales ou nationales	4,8 %	5,0 %	90,2 %	100 %

Q. 41 De quel délai avez-vous disposé pour trouver un terrain de stage ?

	Nb	% cit.
plus d'un mois	306	69,5 %
entre 15 jours et un mois	92	20,9 %
Moins de 15 jours	42	9,5 %
Total	440	100 %

Q. 42 Prises de contact par écrit

	Nb	% cit.
Zéro	131	29,8 %
Un	72	16,4 %
de 2 à 6	101	23,0 %
de 6 à 10	24	5,5 %
10 et plus	112	25,5 %
Total	440	100 %

Q. 43 Prises de contact par téléphone

	Nb	% cit.
Zéro	98	22,3 %
Un	120	27,3 %
de 2 à 6	112	25,5 %
de 6 à 10	22	5,0 %
10 et plus	88	20,0 %
Total	440	100 %

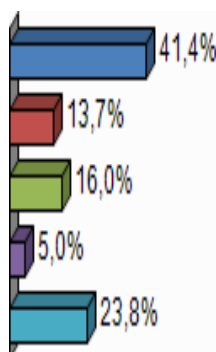
Q. 44 Combien de visites à des établissements pour présenter sa candidature à un stage

	Nb	% cit.
--	----	--------

Zéro	44	10,0 %
Un	248	56,4 %
2 ou 3	108	24,5 %
4 et plus	40	9,1 %
Total	440	100 %

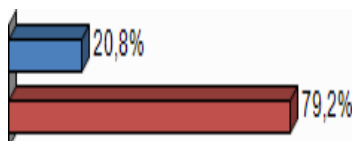
Q. 54 Estimation du temps consacré à la recherche d'un stage

	Nb	% cit.
Moins d'1 semaine	181	41,4 %
1 à 2 semaines	60	13,7 %
2 à 3 semaines	70	16,0 %
3 à 4 semaines	22	5,0 %
Plus d'1 mois	104	23,8 %
Total	437	100 %



Q. 45 Avez-vous effectué un choix entre plusieurs offres fermes de stage ?

	Nb	% cit.
Oui	91	20,8 %
Non	346	79,2 %
Total	437	100 %



Q. 47 Avez-vous adressé à l'établissement qui vous accueille en stage ?

	Nb	% obs.
Une lettre de motivation	313	69,7 %
un CV	330	73,5 %
aucun de ces documents	93	20,7 %
Total	449	

Q. 48 Avant de donner son accord, cet établissement vous a-t-il reçu ?

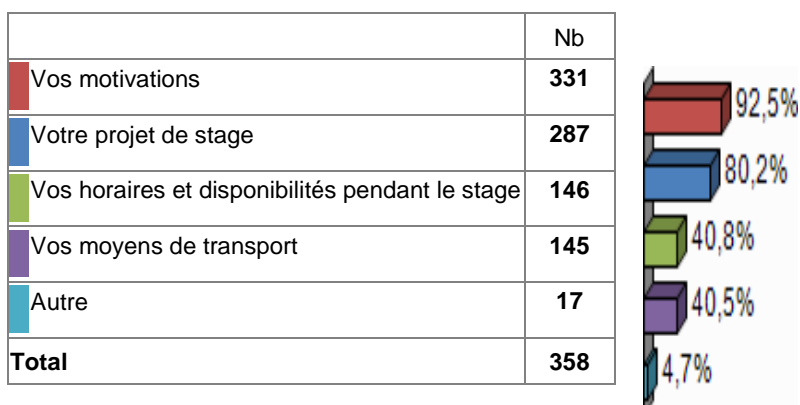
	Nb	% cit.
Oui	358	81,9 %
Non	79	18,1 %
Total	437	100 %

Q. 53 Combien de temps a duré cette visite à l'établissement d'accueil ?

	Nb	% cit.
Moins d'une 1/2 heure	44	12,3 %
entre une 1/2 heure et 1 heure	239	66,8 %

plus d'1 heure	75	20,9 %
Total	358	100 %

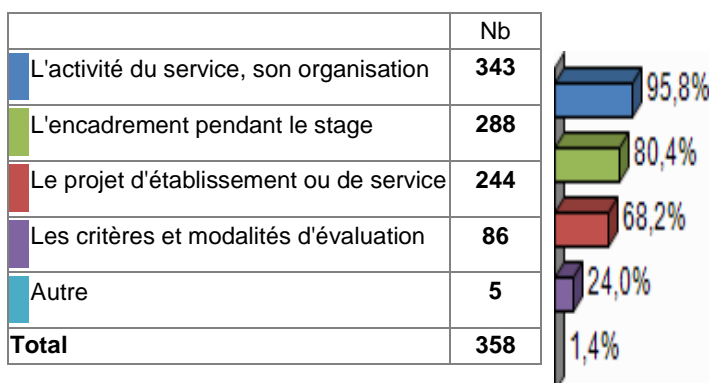
Q. 49 Lors de cette visite, vous avez été interrogé sur



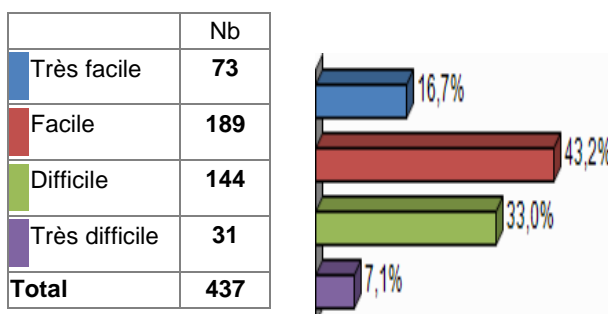
Par leurs réponses classées dans la rubrique " Autre ", les enquêtés ont attiré notre attention sur des interrogations que nous n'avions pas envisagées, notamment :

- les expériences antérieures (5 fois)
- le parcours des stages et les projets mis en œuvre (3 fois)
- les connaissances acquises sur le public et le secteur d'activité (4 fois)
- les travaux à effectuer : projet de mémoire, type d'interventions ISIC-ISAP (2 fois)
- la volonté de travailler dans ce service après le stage,
- le statut du stagiaire (demandeur d'emploi indemnisé ou non) pour lequel l'enquêté note que cela a un impact sur le versement d'une indemnité lorsque le stage dure plus de deux mois.

Q. 51 Lors de cette visite, on vous a informé sur :



Q. 55 A l'issue de cette recherche d'un établissement d'accueil, vous pensez que trouver un lieu de stage a été pour vous...



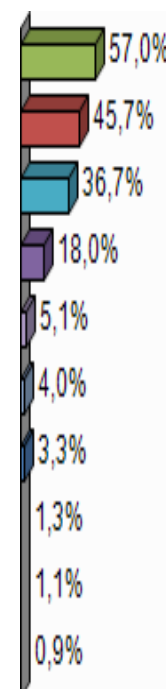
Durée de recherche d'un lieu de stage et difficultés vécues lors de cette recherche

	Moins d'1 semaine		1 à 2 semaines		2 à 3 semaines		3 à 4 semaines		Plus d'1 mois	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Très facile	<u>65</u>	35,9 %	6	10,0 %	<u>2</u>	2,9 %	0	0,0 %	<u>0</u>	0,0 %
Facile	95	52,5 %	32	53,3 %	38	54,3 %	9	40,9 %	<u>15</u>	14,4 %
Difficile	<u>21</u>	11,6 %	19	31,7 %	30	42,9 %	9	40,9 %	<u>65</u>	62,5 %
Très difficile	<u>0</u>	0,0 %	3	5,0 %	<u>0</u>	0,0 %	4	18,2 %	<u>24</u>	23,1 %

La préparation du stage

Recodage des modalités de la question fermée 'type de soutien'

	Nb	% obs.
Organisation de travaux de groupe (dit parfois "espace pédagogique")	256	57,0 %
Rencontre avec des professionnels	205	45,7 %
Entretien individuel avec un formateur	165	36,7 %
Jeux de rôle	81	18,0 %
autre : rien	23	5,1 %
autre : Cours	18	4,0 %
Etude d'enregistrements vidéo	15	3,3 %
Autre	6	1,3 %
autre : analyse des pratiques	5	1,1 %
autre : informations sur le stage	4	0,9 %
Total	449	



Q. 58 à 64 Cette préparation a porté sur...

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Total
Les travaux personnels à réaliser à l'occasion du stage	59,2 %	28,3 %	12,5 %	100 %
Les objectifs pédagogiques du stage	49,8 %	34,7 %	15,6 %	100 %
La construction de votre projet de stage	41,5 %	38,2 %	20,3 %	100 %
Les modalités d'évaluation du stage	37,0 %	44,3 %	18,6 %	100 %
Les modalités de suivi par le centre de formation	27,6 %	51,2 %	21,2 %	100 %
L'identification et la gestion des situations de travail délicates	19,8 %	40,1 %	40,1 %	100 %
Les relations avec le tuteur et les professionnels du service	13,0 %	44,6 %	42,5 %	100 %

Q. 65 Votre projet de stage a-t-il été formalisé dans un document écrit ?

	Nb	% cit.
Oui	363	85,6 %
Non	61	14,4 %
Total	424	100 %

Q. 66 à 68 Ce document précise-t-il ?

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Total
Des compétences à acquérir	70,0 %	26,4 %	3,6 %	100 %

Des actions à réaliser et fonctions à assurer	62,5 %	30,6 %	6,9 %	100 %
Des progressions dans les responsabilités et l'autonomie	54,0 %	34,2 %	11,8 %	100 %
Total	62,2 %	30,4 %	7,4 %	

Q. 69 En fin de compte, votre projet de stage porte plutôt sur...

	Nb	% cit.
L'approfondissement de ce qui vous est déjà connu	159	37,7 %
La découverte de quelque chose de nouveau pour vous	263	62,3 %
Total	422	100 %

3.5.6. Le déroulement de la phase d'accueil en stage

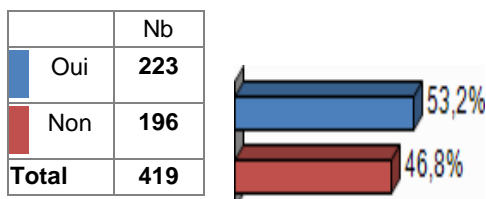
Q. 70 à 74 Votre première journée dans l'établissement a-t-elle commencé par...

	Oui		Non		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
L'observation des activités du service	361	86,2 %	58	13,8 %	419	100 %
Une rencontre avec l'équipe de travail	350	83,5 %	69	16,5 %	419	100 %
La présentation des activités du service et du public accueilli	342	81,6 %	77	18,4 %	419	100 %
Un échange avec le tuteur	332	79,2 %	87	20,8 %	419	100 %
La visite de l'établissement	313	74,7 %	106	25,3 %	419	100 %

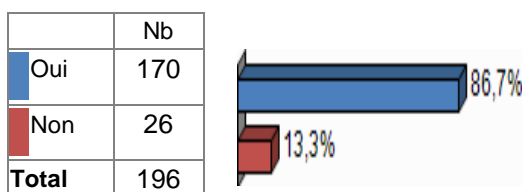
Q. 75 Pour faire mieux connaître l'établissement, vous a-t-on dans la phase d'accueil

	Nb	% cit.
Mis à disposition des documents	342	76,2%
Invité à des réunions	278	61,9%
Donné un temps d'échange avec les personnes du service	248	55,2%
Rien de tout cela	29	6,5%
Total	449	

Q. 76 Votre tuteur connaissait-il à votre arrivée le contenu de votre projet de stage ?



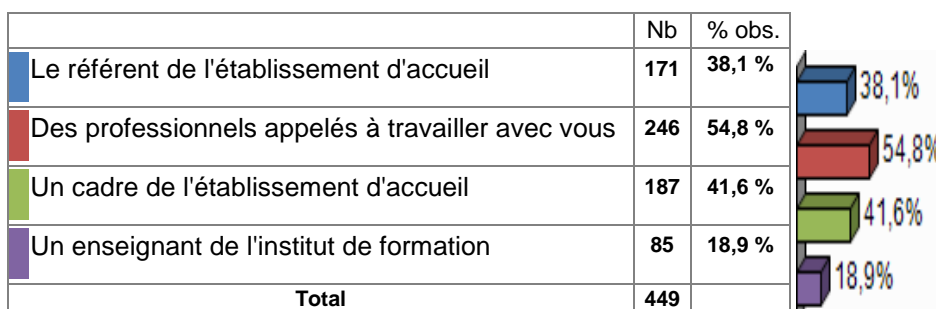
Q.77 Si non, lui en avez-vous fait une présentation ?



Q. 78 et 79 Pour mieux vous connaître, le tuteur vous a-t-il...

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Total
Questionné sur vos connaissances et les acquis des stages précédents	27,0 %	53,2 %	19,8 %	100 %
Interrogé sur les domaines dans lesquels vous souhaitez progresser	40,1 %	40,8 %	19,1 %	100 %
Total	33,5 %	47,0 %	19,5 %	

Q.80 D'autres personnes ont-elles été impliquées dans cet échange ?



Q. 81 à 84 Le tuteur vous a-t-il consacré du temps pour concrétiser les aspects suivants de votre projet ?

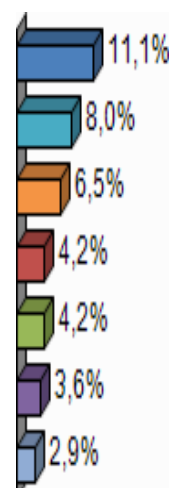
	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Total
Les actions à réaliser et les fonctions à assurer	64,3 %	30,6 %	5,1 %	100 %
La progression dans les responsabilités et l'autonomie	52,5 %	37,8 %	9,6 %	100 %
Les compétences à acquérir	52,3 %	39,5 %	8,2 %	100 %
Les mises en situation professionnelle faisant l'objet d'une évaluation	44,1 %	36,6 %	19,3 %	100 %

Q. 85 Vous a-t-il dit ce qu'il attendait de vous ?

	Nb	% cit.
Oui	179	43,1 %
Non	236	56,9 %
Total	415	100 %

Post codage Q. 86 : les attentes du tuteur

	Nb	% obs.
Faire preuve d'initiative et autonomie	50	11,1 %
Observer, questionner, communiquer	36	8,0 %
Réaliser des tâches, suivre des consignes	29	6,5 %
Se poser en professionnel	19	4,2 %
Prendre de l'autonomie, des responsabilités	19	4,2 %
S'intégrer, travailler en équipe, se conformer au projet de service	16	3,6 %
S'impliquer, être disponible, actif	13	2,9 %
Total	449	



Q. 87 A-t-il proposé d'avoir avec vous, un temps pour faire le point sur le déroulement du stage ?

	Nb	% cit.
Oui	314	75,7 %
Non	101	24,3 %
Total	415	100 %

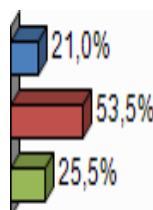
Parmi les "Oui"

Q. 88 Périodicité et durée des entretiens proposés par le tuteur au stagiaire

	Non précisé	moins d'1 heure	1 heure	Entre une et deux heures	Total
Tous les 2 mois	6	0	4	0	10
1 à 2 fois/mois	25	12	34	13	84
Hebdomadaire	60	24	71	15	170
Quotidienne	8	0	1	1	10
A la demande	18	1	0	2	21
Non réponse	18	0	1	0	19
Total	135	37	111	31	314

Q. 89 Dans les faits, sa disponibilité s'est révélée

	Nb
Supérieure	66
Egale à ce qui avait été prévue	168
Inférieure	80
Total	314



Q. 90 E Estimez-vous que l'établissement a accordé suffisamment d'importance à cette phase d'accueil ?

	Nb	% cit.
--	----	--------

Oui	321	77,3 %
Non	94	22,7 %
Total	415	100 %

3.5.7. Le projet de stage et sa mise en œuvre

Q. 91 à 93 Votre projet a servi de guide au déroulement du stage

	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Pour l'institut de formation	16,5 %	26,8 %	45,2 %	11,5 %	100 %
Pour l'établissement d'accueil	6,1 %	19,1 %	56,2 %	18,6 %	100 %
Pour vous-même	2,9 %	9,8 %	46,6 %	40,7 %	100 %

Q. 94 Actualisation lors d'un bilan intermédiaire en cours de stage

	Nb	% cit.
Oui	138	33,7 %
Un peu	119	29,0 %
Non	153	37,3 %
Total	410	100 %

Q.95 Actualisation à l'issue de la phase d'accueil

	Nb	% cit.
Oui	72	17,6 %
Un peu	111	27,1 %
Non	227	55,4 %
Total	410	100 %

Q. 96 Quelles étaient les raisons de ces ajustements ?

	Nb	% obs.
Vos progrès dans le travail et la connaissance du service	204	72,9 %
Les contraintes d'organisation du service	111	39,6 %
L'existence d'objectifs trop ambitieux pour ce stage	40	14,3 %
Autre	32	11,4 %
Total	280	

Q. 98 à 100 Votre projet a-t-il servi de référence à l'évaluation ?

	Pas du tout	Plutôt non	Cela dépend	Plutôt oui	Tout à fait	Total
Par l'institut de formation	18,5 %	15,6 %	19,0 %	32,2 %	14,6 %	100 %
Par l'établissement d'accueil	11,5 %	10,2 %	18,5 %	36,6 %	23,2 %	100 %

Pour votre auto-évaluation	2,5 %	4,7 %	9,8 %	42,6 %	40,4 %	100 %
----------------------------	-------	-------	-------	--------	--------	-------

Codage des réponses à Q. 101 "Compte tenu de votre expérience, quels conseils donneriez-vous à un ami..."

	Nb	% obs.
Pas de suggestion ou inexploitable	201	44,8 %
1. Etre réaliste (ambition, durée du stage), méthodique et précis (contenu du référentiel)	83	18,5 %
2. Définir ses attentes, questionnements, objectifs	75	16,7 %
3. Se renseigner sur l'établissement, son projet, le public	60	13,4 %
4. Discuter, négocier, avec les professionnels et les formateurs	42	9,4 %
5. Partir de ses acquis et des compétences à acquérir	30	6,7 %
6. Réajuster en s'appuyant sur des bilans intermédiaires, en faire une évaluation	29	6,5 %
7. Définir son projet professionnel	16	3,6 %
8. Relativise l'importance du projet	14	3,1 %
Total	449	

Croisement entre diplôme préparé et conseils que l'on donnerait à un ami

	DEASS	DEAVS	DEEJE	DEES	DEME
1. Etre réaliste, méthodique et précis	23,2 %	12,5 %	20,8 %	30,6 %	19,6 %
2. Définir ses attentes, questionnements, objectifs	26,8 %	0,0 %	15,6 %	20,7 %	25,8 %
3. Se renseigner sur l'établissement, son projet, le public	12,5 %	50,0 %	19,5 %	15,3 %	17,5 %
4. Discuter, négocier, avec professionnels et/ou formateurs	7,1 %	25,0 %	20,8 %	9,0 %	10,3 %
5. Partir de ses acquis et des compétences à acquérir	16,1 %	0,0 %	3,9 %	6,3 %	11,3 %
6. Réajuster en s'appuyant sur des bilans intermédiaires...	7,1 %	0,0 %	5,2 %	11,7 %	8,2 %
7. Définir son projet professionnel	5,4 %	0,0 %	7,8 %	3,6 %	3,1 %
8. Relativise l'importance du projet	1,8 %	12,5 %	6,5 %	2,7 %	4,1 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelques observations sur le déroulement du stage

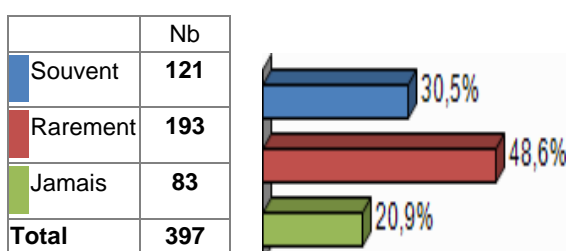
Q.102 à 104 Les écrits professionnels vous ont-ils permis...

D'accord ?	Pas du tout	Plutôt pas	Plutôt d	Tout à fait d	Total
De prendre du recul par rapport à votre pratique en stage	0,5 %	5,6 %	39,4 %	54,5 %	100 %
De vous exercer dans des tâches peu étudiées en formation	2,3 %	12,6 %	51,4 %	33,8 %	100 %
D'assimiler certains enseignements dispensés en formation	4,3 %	14,9 %	56,2 %	24,7 %	100 %

Q. 105 à 108 Durant le stage, avez-vous dû faire des efforts pour vous adapter

	Beaucoup		Un peu		pas du tout		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
A l'ambiance de travail	103	25,9 %	160	40,3 %	134	33,8 %	397	100 %
Aux règles et à la politique de l'établissement	101	25,4 %	175	44,1 %	121	30,5 %	397	100 %
Aux relations avec les usagers du service	86	21,7 %	174	43,8 %	137	34,5 %	397	100 %
A la nature des activités	70	17,6 %	211	53,1 %	116	29,2 %	397	100 %

Q. 109 Vous est-il arrivé de préciser ce que vous étiez en mesure de faire à ce stade de votre formation ?



Q. 110 à 116 Pendant votre stage, avez-vous demandé à...

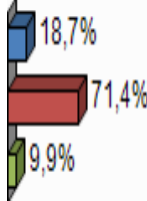
	Souvent	Rarement	Jamais	Total
Assister à des activités ou être invité à des réunions	81,4 %	13,1 %	5,5 %	100 %
Travailler en responsabilité	78,3 %	17,9 %	3,8 %	100 %
Etre placé dans des situations de travail nouvelles	69,3 %	25,2 %	5,5 %	100 %
Discuter de vos écrits professionnels	61,0 %	33,5 %	5,5 %	100 %
Rechercher avec les professionnels les causes de vos erreurs	55,9 %	35,0 %	9,1 %	100 %
Faire part en réunion de vos "étonnements" et "questionnements"	54,2 %	33,0 %	12,8 %	100 %
Etre déchargé de certaines actions vous paraissant trop délicates	12,8 %	52,1 %	35,0 %	100 %

Total	59,0 %	30,0 %	11,0 %	
-------	--------	--------	--------	--

3.5.8.L'accompagnement du stage par l'établissement d'accueil

Q. 117 Votre tuteur était-il ?

	Nb	
Un professionnel en début de carrière	74	18,7%
Un professionnel expérimenté	282	71,4%
Un "ancien" proche du départ en retraite	39	9,9%
Total	395	

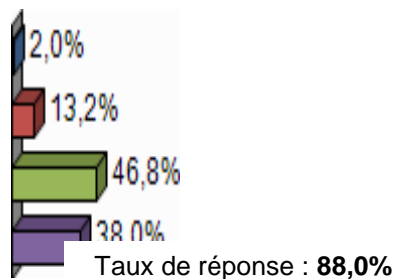


Q.118 à 123 Quelles qualités reconnaissez-vous à votre tuteur

	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
La maîtrise du métier	2,0 %	6,6 %	39,0 %	52,4 %	100 %
Une forte implication dans le travail	2,5 %	7,3 %	35,9 %	54,2 %	100 %
Une ouverture aux évolutions du métier	3,3 %	16,2 %	37,0 %	43,5 %	100 %
Son influence au sein de l'équipe professionnelle	3,5 %	14,9 %	47,3 %	34,2 %	100 %
Sa proximité avec l'encadrement	3,8 %	18,7 %	46,8 %	30,6 %	100 %
Ses compétences pédagogiques	3,8 %	12,7 %	39,2 %	44,3 %	100 %

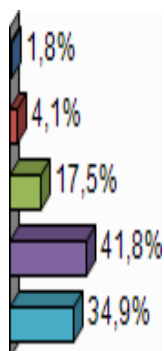
Q. 124 Pensez-vous que l'accompagnement de votre stage était pour votre tuteur...

	Nb
Sans importance	8
Peu important	52
Assez important	185
Très important	150
Total	395



Q.125 Vous semblait-il content d'avoir à assumer ce rôle ?

	Nb
Pas du tout	7
Plutôt non	16
Cela dépend	69
Plutôt oui	165
Tout à fait	138
Total	395



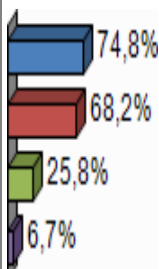
Q.126 Votre tuteur a-t-il utilisé un outil de repérage et de suivi de vos acquis en stage

	Nb	% cit.
Oui	123	31,2 %
Non	271	68,8 %
Total	394	100 %

Taux de réponse : **87,8%**

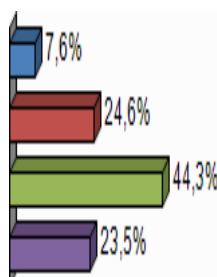
Q.127 a-t-il évoqué à l'occasion du stage...

	Nb
<i>Son parcours professionnel</i>	336
Les expériences de travail qui l'ont marqué	306
Sa formation à la fonction de tuteur	116
Rien de tout cela	30
Total	449



Q.128 Dans ses relations avec vous, il s'est comporté plutôt comme

	Nb
Un supérieur hiérarchique	30
Un formateur	97
Un coéquipier	175

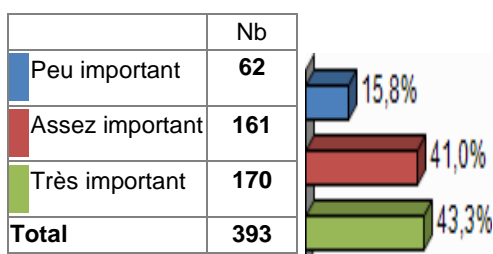


Un collègue parmi d'autres	93
Total	395

Q. 129 à 138 Pour vous accompagner dans votre stage, votre tuteur s'est efforcé de...

	Souvent	Rarement	Jamais	Total
Vous renseigner sur les personnes dont vous aviez la charge	80,4 %	17,0 %	2,5 %	100 %
Vous permettre d'exprimer vos émotions et vos difficultés	74,3 %	22,9 %	2,8 %	100 %
Soutenir votre intérêt et plaisir au travail	70,2 %	21,6 %	8,1 %	100 %
Expliquer comment procéder	63,6 %	30,8 %	5,6 %	100 %
Discuter votre façon de procéder	57,0 %	35,9 %	7,1 %	100 %
Vous recommander auprès de professionnels	53,2 %	27,7 %	19,1 %	100 %
Montrer comment faire	37,4 %	46,8 %	15,8 %	100 %
Proposer de nouvelles activités	37,4 %	43,5 %	19,1 %	100 %
Corriger le travail à rendre à l'institut de formation	29,3 %	32,8 %	37,9 %	100 %
Mettre en rapport vos activités avec le référentiel	28,2 %	39,7 %	32,1 %	100 %

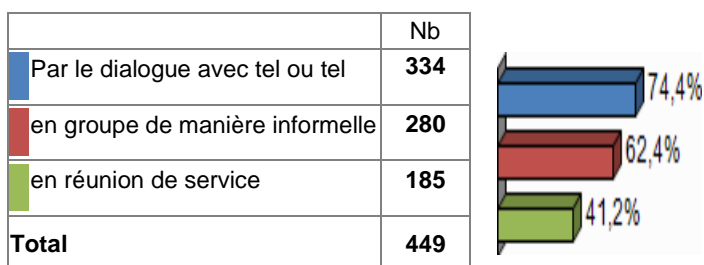
Q.139 Dans l'ensemble, l'accompagnement dont vous avez bénéficié dans le service a été...



Q.140 à 143 Evaluez l'importance de cet accompagnement pour les domaines suivants

	Peu important		Assez important		Très important		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
L'intégration dans l'établissement	66	16,8 %	156	39,7 %	171	43,5 %	393	100 %
La définition de votre parcours durant le stage	81	20,6 %	193	49,1 %	119	30,3 %	393	100 %
La transmission du métier et de ses valeurs	38	9,7 %	127	32,3 %	228	58,0 %	393	100 %
L'évaluation de vos acquis en stage	56	14,2 %	164	41,7 %	173	44,0 %	393	100 %

Q. 149 Pendant votre stage, avez-vous pu parler et débattre du métier



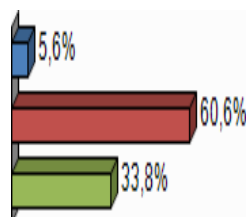
Q. 144 Vous souvenez-vous avoir commis des erreurs manifestes durant votre stage ?

	Nb	% cit.
Jamais	85	21,6 %
Rarement	201	51,1 %
Occasionnellement	102	26,0 %
Assez souvent	5	1,3 %

Très souvent	0	0,0 %
Total	393	100 %

Q.150 Pour ce que vous y avez appris, ce stage vous a semblé

	Nb
Trop long	22
De la bonne durée	238
Trop court	133
Total	393



Q. 151 : propositions d'embauche (colonne), Q. 152 : souhaits d'occuper un emploi dans l'établissement (ligne)

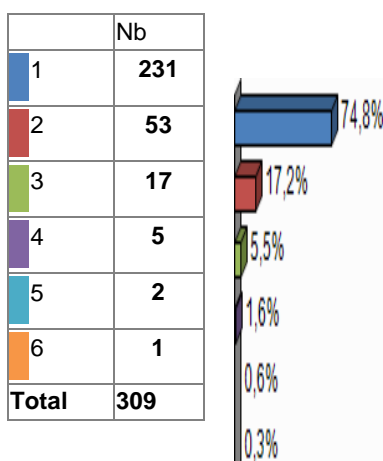
	Oui		Non		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Oui	96	57,1 %	63	28,0 %	159	40,5 %
Ca dépend	55	32,7 %	101	44,9 %	156	39,7 %
Non	17	10,1 %	61	27,1 %	78	19,8 %
Total	168	100 %	225	100 %	393	

3.5.9.L'accompagnement du stage par l'institut de formation

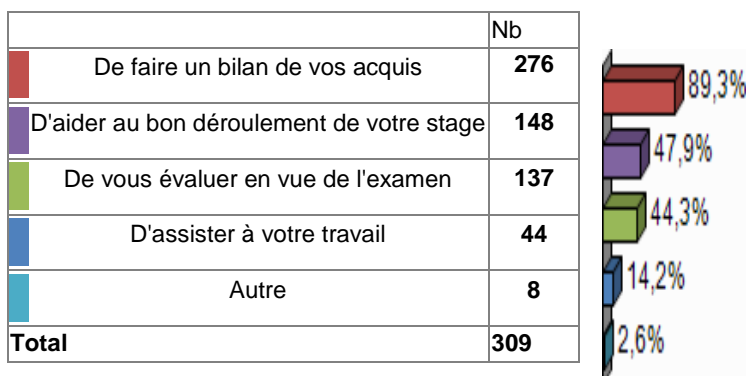
Q. 153 Pendant votre stage, avez-vous eu la visite d'un formateur (ou un échange à distance entre stagiaire, tuteur et formateur si le site est éloigné)

	Nb	% cit.
Oui	309	78,8 %
Non	83	21,2 %
Total	392	100 %

Q. 154 Combien de visites (ou communications tripartites à distance) ?



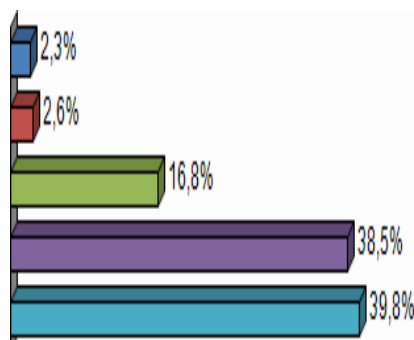
Q. 156 Cette ou ces ... permis au formateur



Parmi les "Oui"

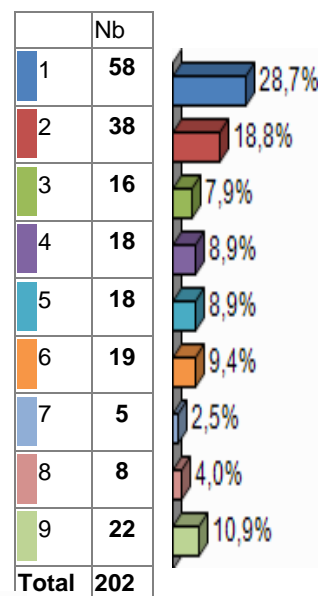
Q. 158 De telles visites vous semblent-elles utiles au bon déroulement du stage ?

	Nb
Pas du tout	7
Plutôt non	8
Cela dépend	52
Plutôt oui	119
Tout à fait	123
Total	309



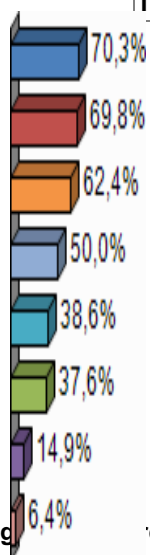
Q. 159 Pendant le déroulement du stage, des réunions ont-elles eu lieu à l'établissement de formation avec les stagiaires ?

	Nb	% cit.
Oui	202	51,5 %
Non	190	48,5 %
Total	392	100 %



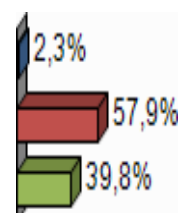
Q. 161 Dans quel(s) but(s), ces réunions ont-elles été organisées ?

	Nb
Echanger sur les conditions de déroulement	142
Analyser vos pratiques professionnelles	141
Mettre en commun une réflexion sur le métier	126
Préparer les épreuves d'évaluation	101
Evoquer les évolutions dans la prise en charge des publics	78
Faire le point sur les acquis	76
Exploiter des documents collectés sur les lieux de stage	30
autre	13
Total	202



Q. 163 A votre avis, quelle place les formateurs et cadres pédagogiques ont-ils aux stages dans le cadre de leur enseignement ?

	Nb
Ils ne s'en préoccupent guère	9
Cela dépend de leurs responsabilités dans l'organisation et le suivi des stages	227
Tous se sentent concernés	156
Total	392



3.5.10. Point de vue sur le déroulement du stage et l'évaluation des acquis

Q. 164 Vous estimez que ce stage vous a permis plutôt

	Nb	
D'articuler des connaissances à la fois théoriques et pratiques	281	71,9%
D'apprendre des choses qui ne sont pas enseignées à l'institut	102	26,1%
D'appliquer des connaissances acquises à l'établissement de formation	8	2,0%
Total	391	

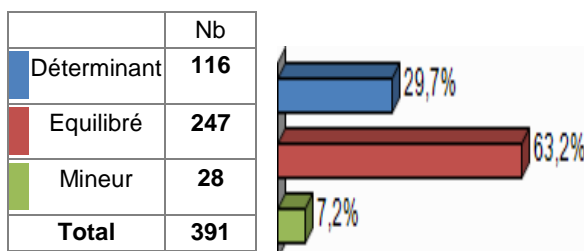
Q. 165 À l'issue du stage, ce que vous avez perçu du métier et de son évolution

	Nb	
Est nouveau car vous avez découvert le métier sous un autre angle	219	56,0%
Confirme ce que vous aviez étudié en formation	157	40,2%
Est plutôt contradictoire avec ce que vous aviez entendu à l'institut de formation	15	3,8%
Total	391	

Q.166 Pensez-vous être bien préparé à accompagner ces évolutions ?

	Nb	% cit.
Oui	349	89,3 %
Non	42	10,7 %
Total	391	100 %

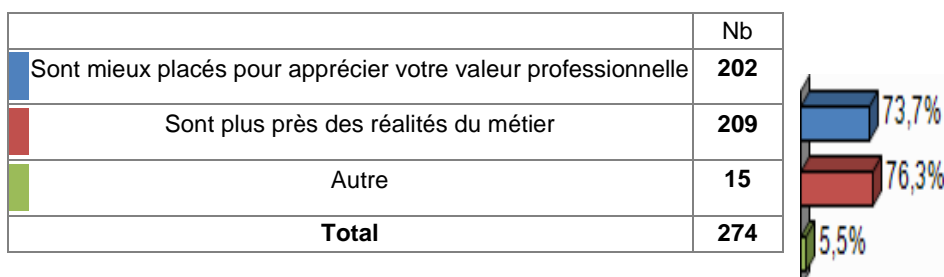
Q. 167 Dans le cadre de l'évaluation au terme du stage, le point de vue de l'établissement d'accueil sur vos acquis a été...



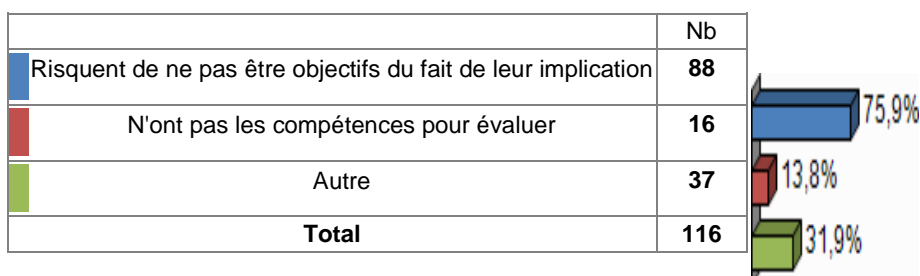
Q. 168 Pensez-vous que le rôle des professionnels dans l'évaluation des stages devrait être plus important ?

	Nb	% cit.
Oui	274	70,3 %
Non	116	29,7 %
Total	390	100 %

Q. 169 Si oui, parce que les professionnels



Q.171 Si non, parce que les professionnels

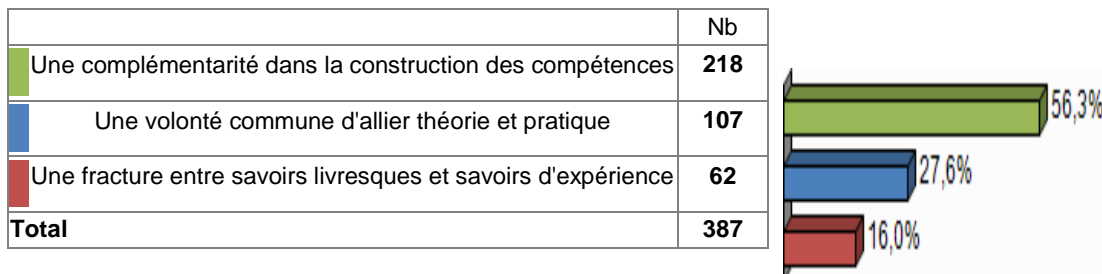


Q. 173 Pensez-vous que la place donnée aux évaluations de stages pour la délivrance du diplôme est suffisante ?

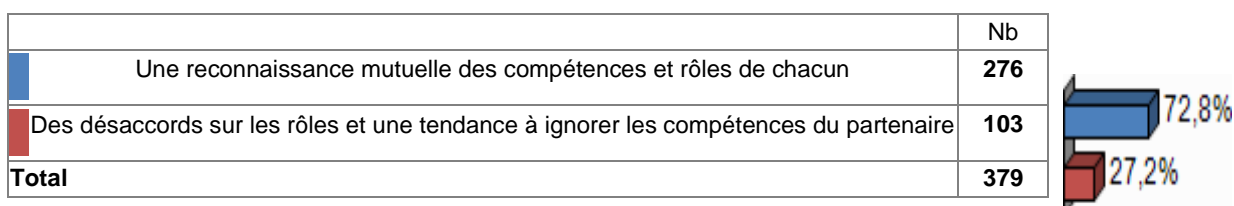
	Nb	% cit.
Oui	153	39,1 %
Non	238	60,9 %
Total	391	100 %

3.5.11. Perception de l'alternance par les étudiants

Q. 174 Sur la conception de la formation, Pensez-vous qu'il y a entre l'établissement d'accueil et l'institut de formation ?



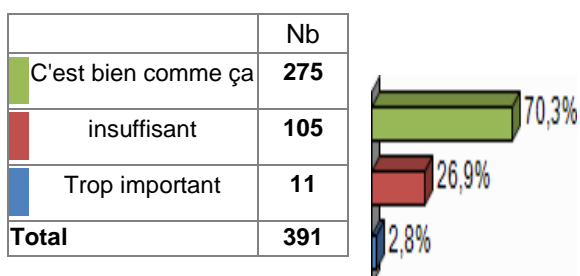
Q. 175 Dans les relations, pensez-vous qu'il y a entre l'établissement d'accueil et l'institut de formation ?



Q. 176 Partagent-ils les mêmes conceptions de la qualification professionnelle ?

	Nb	% cit.
Oui	336	85,9 %
Non	55	14,1 %
Total	391	100 %

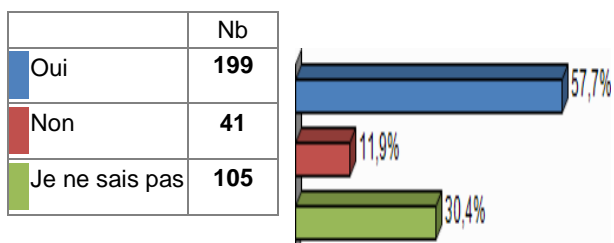
Q. 178 Par rapport au temps passé à l'institut de formation, celui que vous avez passé en stage vous paraît...



Q. 179 Avez-vous déjà entendu l'expression de "site qualifiant" ?

	Nb	% cit.
Oui	345	88,2 %
Non	46	11,8 %
Total	391	100 %

Q. 180 Votre établissement d'accueil était-il identifié comme "site qualifiant" ?



Total	345
--------------	------------

Q. 181 La convention de site qualifiant établit-elle une liste des compétences que ce site permet d'acquérir ?

	Nb	% cit.
Oui	98	50,3 %
Non	97	49,7 %
Total	195	100 %

Q. 184 La notion de " référent du site qualifiant " vous est-elle connue ?

	Nb
Oui	210
Non	180
Total	390

Q. 185 à 189 Avez-vous vu à l'œuvre ce professionnel dans les situations suivantes ?

	Oui	Non	Total
Le développement de l'accueil et de l'accompagnement des stagiaires	74,9 %	25,1 %	100 %
La validation et le suivi du déroulement des projets des stagiaires	66,2 %	33,8 %	100 %
L'évaluation des stages et/ou la participation aux examens	62,9 %	37,1 %	100 %
La concertation et coopération entre le site qualifiant et l'institut de formation	45,2 %	54,8 %	100 %
L'encadrement de l'activité des tuteurs	31,9 %	68,1 %	100 %

Nombre de réponses à la question sur les formes de collaboration entre lieu de stage et institut de formation

	Nb	% cit.
1	198	53,4 %
2	114	30,7 %
3	58	15,6 %
Autres	1	0,3 %
Total	371	100 %

Q. 182 Quelles formes de collaboration avez-vous observées entre le lieu de stage et l'institut de formation ?

	Nb
Réunion tuteurs-formateurs	232
Interventions de professionnels dans la formation	201
Formation de tuteurs par l'institut de formation	144
Autre	27
Total	449

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2014.