

Louis DUBOUCHET Consultant

30, rue de la Pinède – 13790 Chateauneuf le Rouge

06 80 11 86 83

louis.dubouchet13@orange.fr



René Eksl Rodolphe Ejnes GESTE

113, rue Saint Maur, 75011 PARIS

01 49 29 42 44

<http://www.geste.com>



EVALUATION DE LA REINGENIÉRIE DU DIPLOME D'ETAT D'ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL



Ministère des Affaires Sociales et de la Santé

Direction Générale de la Cohésion Sociale

Version du 27 août 2012

Sommaire

PREAMBULE.....	3
1 Rapport d'enquête qualitative	6
I - INTRODUCTION	6
II - LIEN EMPLOI –FORMATION.....	9
II – 1. Degré d'adaptation aux évolutions sociétales et aux besoins sociaux.....	9
II-2 Adaptation aux besoins des employeurs.....	9
II-3 Une meilleure préparation aux formes d'organisation du travail dans les structures (projets, coopération, évaluation...)	10
II – 4. Une plus forte prise en compte de la diversité des secteurs d'emplois.	11
II-5 Une harmonisation avec les concepts et outils déployés dans la GRH des employeurs.....	12
III - LE SYSTEME DE FORMATION	14
III-1. Un découpage plus clair et plus didactique	14
III-2. Autorisant une bonne progression des étudiants.....	16
III – 4. Variété, complétude des enseignements.	18
III – 5. L'individualisation, une progression lente et variable suivant les établissements.....	18
III -6. La participation équilibrée des professionnels et des universitaires	19
III -7. Remarques générales	19
IV - LA CERTIFICATION.....	19
IV – 1. Cohérence des épreuves / formations.	20
IV – 2. Adaptation des épreuves /référentiels.....	24
IV – 3. Proximité des épreuves/ exigences des employeurs.....	24
IV – 4. Continuité avec les certifications universitaires ?	25
IV – 5. Facilités pour la VAE ?.....	25
V - D'AUTRES EFFETS DE LA REFORME.....	25
V – 1. La transformation de la coopération établissements/professionnels et entre établissements des mêmes régions	25
V – 2. Une certaine modernisation des formations ?	25
V – 3. Un diplôme mieux identifié ?.....	26
V – 4. Une interrogation conclusive : un diplôme trop difficile compte tenu des débouchés qu'il offre ?	26
2 Rapport d'exploitation de l'enquête quantitative	27
I - INTRODUCTION	27
Méthodologie de l'enquête	27
Répondants :	27

Précautions méthodologiques :	28
II – PROFIL DES REpondANTS.....	28
III - GENERALITES.....	28
IV – LES LIENS EMPLOI, FORMATION ET COMPETENCES	31
V – LE SYSTEME DE FORMATION	34
VI – LA CERTIFICATION	40
3 Le profil de compétences des ASS	43
4 Rapport d’exploitation de l’enquête quantitative simplifiée commune aux diplômes de travail social	49
I - INTRODUCTION.....	49
Méthodologie de l’enquête	49
Répondants	49
Précautions méthodologiques	49
II – PROFIL DES REpondANTS.....	49
III – LES REPONSES AU QUESTIONNAIRE	51
IV – LES REPONSES DES DIPLOMES ASS.....	55
5 Pistes de réflexion sur l’évolution future des diplômes	59
5.1 Pistes pour le diplôme ASS.....	59
5.2 Pistes communes aux diplômes	60
ANNEXE 1 : Comparaison des réformes de mai 1980 et de juin 2004 (révisée en 2008)	61
ANNEXE 2 : COMPOSITION DU COMITÉ DE PILOTAGE	66

PREAMBULE

Réalisée dans le cadre d’un appel d’offres de la DGCS, cette évaluation avait pour objet :

- « de finaliser un protocole méthodologique qui servira de base aux études d’évaluation de la réingénierie des diplômes de travail social,
- de mettre en application le protocole méthodologique élaboré précédemment, afin de réaliser l’évaluation de la réingénierie du diplôme d’État d’assistant de service social et du diplôme d’État d’éducateur de jeunes enfants ».

Engagée en Octobre 2011, elle a été conduite sous l’égide d’un comité de pilotage¹, issu de la Commission professionnelle consultative du travail social et de l’intervention sociale, qui s’est réunie à quatre reprises entre décembre 2011 et juillet 2012.

Les résultats en sont présentés sous la forme de deux rapports :

- Évaluation de la réingénierie du diplôme d’éducateurs de jeunes enfants

¹ Composition en annexe 2.

- Évaluation de la réingénierie du diplôme d'assistant de service social.

Le protocole méthodologique comportait la collecte d'information selon deux voies principales : une enquête qualitative auprès d'un échantillon raisonné d'acteurs de la formation et une enquête quantitative par Internet auprès, d'une part, des lecteurs de la presse spécialisée, d'autre part, de formateurs, de tuteurs, d'employeurs d'ASS ou d'EJE et de professionnels, diplômés de ces deux diplômes.

Cette évaluation constitue la première phase d'une démarche d'évaluation de la réingénierie de dix diplômes de travail social (DEASS, DEEJE, DEES, DEETS, DECESF, DEME, DEMF, CAFERUIS, DEIS, CAFDES).

L'enquête qualitative

55 entretiens conduits en Ile de France ; Nord-Pas-de-Calais ; Provence-Alpes-Côte-D'azur, Midi-Pyrénées et Auvergne, ont permis de rencontrer 110 acteurs de la formation des travailleurs sociaux :

- 5 DRJSCS, avec 17 interlocuteurs : inspecteurs, conseillères techniques, gestionnaires des diplômes
- 16 établissements de formation et 44 personnes : directeurs, responsables de pôles ou de diplômes, formateurs permanents, responsables de pôle ressource recherche ;
- 27 structures employeurs de diverses natures et dimensions : Conseils généraux, Rectorat, hôpitaux, CAF, CCAS, Crèches, associations, avec 41 personnes : directeurs généraux, DRH, cadres, et des professionnels tuteurs et/ou jurys
- 2 Conseils Régionaux

Les entretiens semi directifs ont été, dans la plupart des cas, collectifs, notamment avec les équipes pédagogiques des établissements de formation et avec les cadres des DRJSCS ou des structures employeurs.

L'enquête quantitative

Une enquête simplifiée avait pour visée de recueillir l'opinion des lecteurs de la presse professionnelle sur la réforme des diplômes. Les ASH (Actualités Sociales Hebdomadaires) et Lien Social (y compris diffusion sur les réseaux sociaux pour ce dernier) ont donné une suite favorable, ont informé leurs lecteurs et mis le lien vers l'enquête en ligne dans leurs supports. Le nombre de réponses exploitables s'élève à 786, avec une prédominance d'ASS, puis de CESF et d'ES.

L'enquête complète a été diffusée par les DRJSCS, par UNAFORIS et son réseau d'adhérents et également mis sur le site d'UNIFAF, de l'UNCASS, du SNAECISO... Les questionnaires adaptés aux positionnements des acteurs et aux diplômes, ont été servis de manière exploitable par 1 004 personnes.

	<i>ASS</i>	<i>EJE</i>
<i>Formateurs</i>	105	55
<i>Employeurs / Encadrants</i>	77	128
<i>Tuteurs</i>	92	65
<i>Membres de jury</i>	244	124
<i>Professionnels</i>	254	162

- Dont diplômés post-réforme	148	113
-------------------------------------	-----	-----

Les répondants peuvent relever de plusieurs profils différents, d'où l'écart entre le nombre de répondant et la somme des répondants par profil.

Les répondants pouvaient ensuite servir un questionnaire fermé complémentaire sur l'analyse des compétences des professionnels EJE et ASS.

FONCTIONS	EJE	ASS
Professionnels	74	66
Employeurs	80	238
Formateurs	51	91

Enfin pour l'enquête simplifiée, comme pour l'enquête complète, les répondants avaient la possibilité d'ajouter des commentaires dans quelques questions ouvertes, notamment sur les axes de progrès qui leur paraissaient les plus importants.

Plus de la moitié des répondants ont donné leur adresse mail pour qu'une synthèse de ces enquêtes leur soit envoyée.

1 Rapport d'enquête qualitative

I - INTRODUCTION

Le, diplôme d'Etat d'assistant de service social, créé en 1938, fait suite au brevet d'état de capacité professionnelle de service social en 1932 qui confère aux professionnels le titre d'assistant de service social.

Avant sa réingénierie de juin 2004, il a bénéficié d'adaptations successives dont les plus significatives datent de 1952, 1962, 1967, 1976, 1980 et 1986

En outre, sa mise en œuvre, lors de la sortie des premières promotions en 2007 a donné lieu à un nouvel aménagement en 2008.

Les textes de référence : Décret N° 2004-533 du 11 juin 2004 - Arrêtés du 29 juin 2004 et du 20 octobre 2008 - Circulaire DGAS 4A 2005-249 du 27 mai 2005 - Circulaire DGAS 4A 2008-392 du 31 décembre 2008.

Les principales modifications du diplôme d'état d'assistant de service social, portent sur l'introduction de la logique des compétences qui structure désormais le référentiel de certification et le référentiel de formation à partir du référentiel professionnel.

Elles portent également sur la formation à l'intervention collective, sur la maîtrise des politiques publiques et sur les programmes et dispositifs qui en découlent².

De 2000 à 2010, le nombre de diplômés est passé de 1 726 à 2 612, soit un taux moyen annuel de progression de 5,1%. Cette croissance s'est fortement ralentie depuis 2006, en raison notamment du transfert de compétence vers les régions et d'un certain équilibre sur le marché du travail des jeunes diplômés.

Diplômes	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	↗
DEASS	1726	1864	2104	2057	2329	2520	2565	2543	2456	2612	5,1%

En 2009, on dénombrait 45 600 assistants de service social en fonction, principalement dans la fonction publique territoriale (Conseils Généraux et services sociaux d'autres collectivités territoriales). La fonction publique hospitalière, l'Education Nationale et le secteur associatif sont les autres grands employeurs de cette profession.

Comme pour tous les diplômes de travail social, la réingénierie du diplôme d'état d'assistant de service social était destinée à adapter leurs compétences aux évolutions sociétales, aux politiques sociales et aux modes d'organisation de l'action et de l'intervention sociale. Elle devait également permettre de satisfaire à la loi de modernisation sociale de 2002 ouvrant l'accès à la qualification par la validation des acquis de l'expérience.

Le projet de réingénierie apparaît initialement dans le schéma national des formations sociales 2001-2005: « Faire évoluer l'architecture des formations diplômantes en lien avec : la VAE, un développement concerté et non inflationniste des certifications, un rapprochement des

² Caractéristiques spécifiques en annexe 1

formations au niveau européen », qui affirme la nécessité de construire les diplômes en référentiels afin de favoriser les transversalités, les passerelles et la VAE.

Ces objectifs initiaux, sont ensuite développés dans ceux qui ont présidé aux travaux engagés par la DGAS et par la Commission Professionnelle Consultative :

- Adapter les diplômes à l'évolution du contexte sociétal et des problématiques sociales, aux mutations du monde institutionnel, à des politiques sociales différentes, par l'intégration des politiques publiques et leurs évolutions récentes, et inscrire dans les référentiels, la volonté d'anticiper sur l'évolution probable des métiers.
- Améliorer la lisibilité et la visibilité des différents métiers par la formalisation pour chaque référentiel professionnel des compétences cœur de métier et des points communs entre référentiels.
- Construire les diplômes en grands domaines de compétences avec le souci de définir chaque référentiel à partir des grandes fonctions et des activités qui structurent le métier concerné. Faciliter la mise en évidence des similitudes entre domaines de compétence et de ce fait la mise en œuvre des transversalités.
- Renforcer le processus de formation par alternance.
- (Accompagner...) La mise à jour d'activités et de tâches nouvelles.
- (Aménager...) Les relations avec des politiques publiques récentes (politique de la ville pour les activités de milieu ouvert).
- Partager la certification avec les établissements de formation et les sites qualifiants et pour autant, garantir des épreuves nationales...
- Inscrire les diplômes dans leur environnement de la formation et de l'enseignement.

Auxquels s'ajoutent encore le souhait que la formation professionnelle ne serve pas qu'à préparer les épreuves³, que le parcours de formation repose sur le principe de l'appropriation des connaissances par l'apprenant lui-même et que son individualisation n'exclue pas l'expérience de la vie de groupe.

- Faire advenir l'apprenant à une posture professionnelle propre.
- Valoriser la réglementation de la profession ;
- Identifier les compétences qui relèvent de la réglementation de la profession et de la soumission au secret professionnel.

L'évolution du travail social et plus particulièrement des assistants de service social est en effet marquée par l'extension et l'intrication des problématiques sociales. En plus des questions sociales, les assistants de service social sont engagés dans la mise en œuvre de politiques sociales conçues pour répondre aux effets de la précarité économique, sanitaire, psychologique. Certaines orientées vers la prévention des risques sociaux et sanitaires, d'autres fondées sur l'urgence sociale et l'accueil sans conditions, leur mise en œuvre nécessite dans tous les cas de tenir compte de la singularité des demandeurs, de leurs ressources propres, de celles des territoires et des partenaires. Autant de caractéristiques qui, en étendant le champ d'intervention des professionnels, en affinant les méthodes et les outils

³ CPC : décembre 2003,

de la coopération, diversifie les métiers exercés, leur donne de la valeur et appellent de nouvelles compétences chez les professionnels.

Cependant, la réingénierie produit ses effets dans un environnement où le métier d'assistant de service social subit une nette perte d'attractivité. La voie d'ASS est moins qu'auparavant le premier choix d'études, avec parfois des parcours d'études ou d'insertion professionnelle chaotiques et une représentation faussée du métier. Et les employeurs font état d'une usure professionnelle plus rapide qu'auparavant, génératrice de demandes de bilans professionnels et de réorientations internes.

Les conseils généraux notamment, mettent en relation cette baisse d'attractivité avec un cursus d'études qui ne prépare pas toujours correctement au métier.

L'accueil et les prestations qu'assurent les assistants de service social sont en effet très larges. Ils doivent entendre toutes les problématiques et les demandes de personnes qui les sollicitent de plus en plus souvent dans un esprit revendicatif. S'ils n'ont pas la capacité à présenter les dispositifs, à maîtriser la connaissance sur leur fonctionnement, l'agressivité apparaît.

Lorsqu'ils accueillent en file active des populations aux précarités multiples et interdépendantes, dont ils n'assurent ni l'accompagnement, ni le suivi, ils ne voient que rarement les effets de leur intervention. Et dans certaines activités, comme la polyvalence de secteur ou l'action sociale des CCAS, la gestion de dispositifs, l'octroi de mesures : (RSA ; CMU ; FSL ; Allocations...) pour lesquelles l'accompagnement social est fréquemment concédé à des partenaires, leur ôte la partie la plus gratifiante de leurs interventions.

Conjugués à la perte de reconnaissance et de statut dont ils font état et à l'absence de revalorisation du diplôme au niveau licence, qu'ils espéraient depuis la réforme, ces éléments participent à une rétractation des candidatures à la formation, d'intensité variable selon les régions, mais constante au cours des dernières années.

Les effets de la réingénierie sont ainsi à explorer dans le contexte des profondes modifications qui affectent le travail social en général et celui des assistants de service social en particulier.

II - LIEN EMPLOI –FORMATION

II – 1. Degré d'adaptation aux évolutions sociétales et aux besoins sociaux

L'approche globale et pluridisciplinaire, déjà présente dans la réforme de 1980, est confirmée par la réingénierie et correspond à la conception dominante aujourd'hui selon laquelle : « l'individu est un tout physique, psychique, affectif et socioculturel »

Sont également mieux appréhendés par les nouveaux professionnels :

- Les processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques sociales, la répartition des compétences entre l'Etat et les différents niveaux de collectivités territoriales.
- La transparence et la lisibilité des interventions sociales - La prise en compte du droit des usagers à l'information et à la participation que l'édifice législatif a consacré au cours de ces dernières années ;
- L'évolution sociétale et le débat public sur le droit à l'assistance, la productivité du social, la performance et l'attitude consumériste des bénéficiaires des politiques sociales.
- L'accroissement de la complexité et de l'interdépendance des problématiques sociales, leur aspect fréquemment sanitaire et social. L'ouverture du nouveau diplôme à un champ plus large des connaissances, correspond à l'identification des effets de l'urbanisation, de l'économique et des modes de vie familiaux sur la précarité.
- L'individualisation de la réponse sociale et l'apparition du territoire comme espace physique et institutionnel d'intervention. Les capacités de diagnostic et d'analyse que la réforme a augmentées permettent aux nouveaux professionnels d'élaborer des projets d'intervention qui prennent en compte la personne dans le collectif.
- La réingénierie redonne du sens et de la lisibilité, une meilleure définition, du métier qu'apprécient les employeurs et les professionnels
- Les référentiels et les indicateurs de compétences constituent des outils d'exposition du métier dont les assistants de services sociaux se sont emparés pour le présenter de manière plus complète que la narration du seul face à face social. Ils permettent de développer tout ce qui constitue leur expertise ; symétriquement, d'identifier et de circonscrire ce que l'assistant de service social ne peut pas faire.

II-2 Adaptation aux besoins des employeurs

Les réponses à cette question varient suivant le niveau de l'interlocuteur. Autant les professionnels « collègues » ou responsables d'équipes connaissent assez bien la réforme et les détails des nouvelles formations qu'ils apprécient en général, autant les chefs de service ou les directeurs de structures, s'ils n'interviennent pas dans la formation, ne connaissent de la

réforme que le nom et ne savent donc pas dire avec précision ce qu'ils pensent de son adaptation à leurs besoins. Leurs remarques portent, d'une part sur la baisse de niveau dans la « maîtrise de l'écriture », et d'autre part, sur la difficulté, voire la réticence de certains ASS à appliquer les politiques définies par les départements ou par l'État.

Ceux qui peuvent apprécier la réingénierie, insistent souvent sur le « formatage » et « l'instrumentalisation » des jeunes diplômés qui auraient une vision trop technique et pas assez « éthique » de leur métier et rares sont ceux qui mettent en perspective les compétences correspondant aux évolutions futures du métier.

Pour autant, les nouveaux professionnels disposent, au niveau nécessaire, de la connaissance des politiques sociales et des publics auxquels elles s'adressent. Ce qui leur permet de comprendre et de prendre en compte les politiques sociales particulières de leur structure d'appartenance : politiques propres à l'Éducation Nationale, à l'hôpital, aux caisses d'allocations familiales, aux départements ou à la protection de l'enfance.

Pour avoir accru très nettement les enseignements en matière de connaissance et de compréhension des politiques sociales, les jeunes diplômés maîtrisent ainsi le cadre législatif et réglementaire dans lequel s'effectuent leurs missions.

Ils sont mieux à même de s'approprier le fait qu'ils mettent en œuvre une politique publique et de situer leur position entre demande sociale et commande publique, considérant, moins que précédemment, cette dernière comme « le mauvais objet ».

De manière récurrente et indépendamment de la réingénierie, certains employeurs, estiment pourtant que les écoles n'abordent pas suffisamment la déclinaison des politiques sociales en programmes et en dispositifs ; interrogation qui ne met pas en cause le caractère généraliste du diplôme, mais la capacité des jeunes professionnels à rendre opératoires leurs connaissances et leurs compétences dans un cadre d'emploi spécifique.

II-3 Une meilleure préparation aux formes d'organisation du travail dans les structures (projets, coopération, évaluation...)

L'introduction de **l'intervention sociale d'intérêt collectif ISIC**, dans le nouveau diplôme, correspond aux besoins des territoires, à la participation des bénéficiaires et au développement de nouvelles formes d'intervention qu'appellent les collectivités locales notamment. Elle soutient et conforte le passage des compétences de la pluridisciplinarité à celle de la pluri-institutionnalité, en relation avec la territorialisation des politiques sociales

Mais les niveaux de mise en œuvre de cette forme d'intervention sociale sont très diversifiés et dépendent du mode d'organisation des services sociaux. Ainsi certains conseils généraux constatent-t-ils peu de projets collectifs en raison de la difficulté des assistants de service social à s'investir et à se mobiliser, qu'ils imputent au manque de reconnaissance et au fait qu'ils sont saturés par la file active en ISAP.

Les CAF, et certains CCAS d'importance, profitent, en revanche, de ces nouvelles compétences qui confortent les politiques de développement social, de travail social communautaire, auxquelles ils sont attachés.

Sur ce point particulier de l'ISIC, la réforme légitime ce type d'intervention dans les structures dont c'est une des formes d'organisation du travail. Ailleurs, là où l'ISIC est encore une ambition sans application, la réforme anticipe l'évolution du travail social, et par le jeu des relations que les employeurs entretiennent avec la formation, l'ISIC diffuse progressivement dans les structures d'emploi.

Les écrits professionnels constituent une seconde avancée significative de la réforme en adaptant les compétences aux modes de communication qui médiatisent les échanges, au sein des institutions, entre elles, et avec les publics bénéficiaires.

Ils confortent également le concept d'expertise qui participe de la lisibilité du métier. En effet, la conjugaison de l'expertise et de la maîtrise des écrits professionnels construit une compétence essentielle dans l'étayage des décisions que doivent préparer les assistants de service social pour les magistrats, les inspecteurs, les comités de gestion ou les commissions d'attribution de mesures.

Ainsi certains conseil généraux s'appuient-ils sur cette compétence en organisant, pour leurs nouveaux recrutés, des ateliers sur les écrits professionnels pour passer du déclaratif à l'analyse dans les expertises et les enquêtes relatives : aux magistrats de l'enfance – aux référés de suspension – aux droits des usagers – à l'évaluation sociale – aux recours au TA, juge du fonds et de la forme. Souvent les responsables se plaignent de lacunes de stagiaires ou de jeunes diplômés dans la maîtrise du français et de leur incapacité de rédiger correctement les différents écrits professionnels dont ils ont la charge. Ils incriminent la formation initiale scolaire mais aussi les travers de la génération « twitter », incapable de rédiger en bon français.

La coopération, le travail en équipe, en réseau, ont acquis une importance significative dans le nouveau diplôme et qui correspond à une des attentes des employeurs publics et privés pour que l'approche globale, les réorientations, l'appel aux ressources que le territoire recèle, puissent être mobilisés.

Les nouveaux professionnels sont en effet mieux à même de participer aux multiples coordinations, conseils, projets de territoires que les politiques contractualisées ont multipliées. La connaissance des partenaires que la formation leur a fourni, les précisions acquises sur les politiques mises en œuvre par chacun, les articulations avec leur propre mission, leur donnent les moyens de se situer dans ces jeux d'acteurs.

II - 4. Une plus forte prise en compte de la diversité des secteurs d'emplois.

Les ASS ont des débouchés d'emploi forts variés : CG, CCAS, CAF, MSA, PJJ, secteur hospitalier, Education Nationale, structures d'hébergement.... Les quelques nouveaux secteurs, comme ceux de la politique de la ville, des politiques de logement, d'insertion ou d'urgence sociale, paraissent de fait moins fréquents que ce qu'on avait pensé à l'époque des rapports prospectifs de la MIRE. Toujours est-il que les ASS diplômés d'après la réforme y paraissent bien préparés, notamment grâce au DC2 et au renforcement de l'ISIC.

L'existence de compétences communes entre les assistants de service social et les éducateurs spécialisés est reconnue comme indéniable. A ce titre, les conseils généraux et les services de l'AEMO utilisent indifféremment ASS – ES - CESF en ASE – «dits : travailleurs sociaux ASE » alors qu'en polyvalence, les CESF manqueraient d'appréhension des problématiques

sociales. Les éducateurs spécialisés leur semblent plus facilement que les assistants de service social, envisager d'être positionnés sur des missions innovantes.

Des assistants de service social sont aussi recrutés par des conseils généraux sur des fonctions éducatives en prévention spécialisée et dans le domaine de l'insertion où l'ISIC est développée. D'autres envisagent de mettre en place le développement social local en structurant l'organisation des assistants de service social sur les Pays, ou recrutent des CESF qui maîtrisent déjà les actions collectives, pour qu'ils s'impliquent dans les réseaux santé social.

L'un d'entre eux a mis en place une brigade volante de 30 ASS et ES qui assurent, de manière indifférenciée, les remplacements. Leur implication y demeure soutenue sans qu'apparaissent les signes d'usure professionnelle constatée dans les services.

De même, l'enquête commanditée par la DRJSCS d'Ile de France⁴ montre que bon nombre d'employeurs de cette région embauchent indifféremment des ASS, des ES, des CESF, plus en fonction de leur profil personnel qu'en raison du diplôme spécifique. Ils connaissent les spécificités de ces différents diplômes et apprécient plus leur complémentarité que leur différence.

Ainsi assiste-t-on au développement de l'emploi indifférencié de travailleurs sociaux dans des activités traditionnelles. Mais, à la question de savoir si la réforme accroît la capacité des nouveaux diplômés à innover et à s'inscrire dans des secteurs d'emploi nouveaux, les employeurs rencontrés ne voient pas l'emploi différent qu'ils pourraient faire des nouveaux diplômés.

II-5 Une harmonisation avec les concepts et outils déployés dans la GRH des employeurs

- **Les référentiels**

Les compétences et les référentiels du nouveau diplôme font l'objet d'une appropriation contrastée selon les catégories d'employeurs. Ainsi, un rectorat affiche-t-il une bonne connaissance des référentiels, a organisé une formation interne sur l'approche de la réforme. Des conseils généraux, des CAF, dont les cadres supérieurs interviennent dans les formations, ont également une bonne maîtrise des référentiels. A l'inverse, on rencontre des directeurs généraux d'association qui n'en n'ont qu'une connaissance générale et un moindre usage dans leur GRH.

Ceux qui les connaissent se servent des référentiels pour l'élaboration des fiches de postes, en font une utilisation implicite pour les recrutements, l'évaluation individuelle annuelle, d'autres, pour la réflexion sur le travail social.

Des préoccupations apparaissent néanmoins pour certains employeurs. « L'effet compétences » fait que certains jeunes professionnels arrivent avec la conviction de leur statut d'experts sociaux, position à laquelle s'ajoute la demande de confort professionnel sur les déplacements, sur la charge de travail (ne pas avoir plus de 6 personnes par ½ journée), d'être protégés de l'urgence sociale, des interpellations véhémentes ou d'un suivi individuel trop

⁴ La recherche des qualifications en travail social – Etude – Novembre 2011 – Parution : 1^o trimestre 2012 – TESSITURE.

complexe. A ce double titre, ils « résistent » à la mise en œuvre de politiques sociales définies en dehors d'eux et qui ne leur paraissent pas mettre en jeu leurs compétences.

- **Les compétences**

- Les compétences détenues par les professionnels sont plus claires, lisibles et dicibles: telles que l'ISAP, le « portefeuille individuel » de personnes et de situations sociales récurrentes, la prise en compte collective d'un territoire, l'aide à la personne. La relation d'aide est bien intégrée et permet la confrontation à des problématiques lourdes.

- Les écrits professionnels sont mieux pris en compte (ce qui ne veut pas dire qu'ils soient maîtrisés). Et la capacité nouvelle à réaliser des outils de communication, si elle n'est pas opérationnelle pour tous les nouveaux diplômés dont certains rencontrent des difficultés persistantes avec la maîtrise de l'écrit, elle est résolument inscrite dans les compétences nécessaires et recherchées.

La réforme met en phase l'exigence de capacités rédactionnelles des professionnels avec celle des employeurs. Projet, communication externe, droit des usagers à l'information, rendre compte, qualité du raisonnement ; rigueur intellectuelle ; respect du lecteur. Mais entre les intentions de la réforme et la réalité des compétences acquises par les jeunes diplômés un écart important subsiste. Il conduit à mettre en doute la priorité donnée par les formateurs des écoles à l'acquisition réelle de compétences à l'écrit de leurs étudiants. A moins qu'il ne s'agisse d'un problème beaucoup plus général de pédagogie qu'aucun établissement d'enseignement n'arrive à résoudre de façon satisfaisante.

- L'ouverture sur l'élaboration de projet, sur la motivation des choix professionnels correspond à l'attente des employeurs. Mais celle sur l'évaluation, fait débat dans la mesure où l'on rencontre autant de situations d'adhésion et de contribution que de résistances. Cette dichotomie résulte de l'aspect trop théorique de l'approche évaluative dans la formation, de son indistinction avec le contrôle, et chez certains formateurs, à des positions idéologiques sur la possibilité d'évaluer la production sociale.

- La réforme est également source d'un accroissement de l'implication et de l'engagement dans le travail social en raison des éléments nouveaux introduits, ou renforcés, dans la formation et le diplôme, tels que la philosophie, l'éthique et la déontologie

- La médiation apparaît aux yeux des employeurs comme une compétence essentielle pour intervenir dans plusieurs domaines. Le premier concerne les comportements qu'adoptent les bénéficiaires vis à vis de l'offre sociale : attitude consumériste, revendicative, intolérante à la frustration, personnalisant à l'extrême la responsabilité du travailleur social qui conduit certains services à se doter de systèmes de sécurité. La seconde a trait à la médiation interinstitutionnelle que l'ouverture au territoire, à l'ISIC, engendre et dans lesquels les professionnels doivent maîtriser des compétences de régulation.

- La conscience de mettre en œuvre des politiques publiques qui sélectionnent les demandes sociales et la capacité de travailler avec des objectifs et des budgets apparaissent comme des compétences nouvelles appréciées. Les professionnels en place soulignent chez les jeunes professionnels, l'intérêt que présente leur capacité d'interface avec les politiques et leur posture de chargé de projet, y compris au sein de l'hôpital.

- **Les préoccupations – les insuffisances**

Les analyses critiques émises par les employeurs, les professionnels en place et les tuteurs, s'adressent indistinctement à la formation et aux comportements des jeunes professionnels face au travail prescrit.

En partant chacun de leur point de vue, ils stigmatisent des manques dont les plus problématiques au regard des objectifs et des contenus de la réingénierie, peuvent être synthétisés en :

- La perte de connaissance des organisations juridiques et administratives.
- La disparition de la conscience politique, un rapport au travail différent.
- Le manque d'apprentissage de la rigueur dans l'exécution des missions et des tâches, avec des éléments de déontologie mal maîtrisés : la responsabilité, l'engagement, la maturité, l'esprit critique, la capacité de penser leur métier.
- La multiplication surdimensionnée de recueil de données sans poser de diagnostic, en raison d'un déficit d'analyse de situation et de proposition de réponse. Les professionnels seraient dans le « faire, l'agir, sans recul ni réflexion ». Ce type de critique va jusqu'à évoquer un manque de méthode pour savoir chercher l'information dans un système de dispositifs complexes que les jeunes professionnels ont du mal à identifier (RSA – PMI – Tutelles).
- La posture défensive de l'ASS qui se « réfugie » derrière son écran, prescrit plus qu'il n'écoute et ne va pas à la rencontre de la personne en difficulté sociale. Les nouveaux diplômés dont le choix professionnel est mal assuré, ou effectué par défaut, et qui sont fréquemment démunis de la capacité à se situer à la bonne distance lors de ces confrontations.

III - LE SYSTEME DE FORMATION

III-1. Un découpage plus clair et plus didactique

Le découpage en domaines de compétences, l'articulation entre domaines de formation et domaines contributifs a incité la plupart des établissements de formation à repenser leur ingénierie pédagogique. Les contenus des 4 domaines de compétences sont développés en parallèle et répartis sur les 3 années de formation ; les établissements de formation reprenant en cela la progression par année, qu'ils avaient déjà organisée.

Elle leur a permis de capitaliser les éléments stables de leur organisation tels que les référents par année, les référents des étudiants, les groupes d'analyse de la pratique, de préparation aux épreuves organisées en cours de formation, de préparation du mémoire. Et ils y ont ajouté des référents ou des binômes par domaine de compétence. L'ensemble garantissant la cohérence que le découpage en domaines de compétence pouvait mettre à mal.

- Mais, si les écoles apprécient la liberté des contenus, elles estiment que l'accroissement des heures qui doivent être assurées en trois années atteint une densité difficile à absorber malgré

les efforts d'organisation des équipes pédagogiques et la bonne volonté des étudiants. Les heures optionnelles ne sont pas toujours mises en œuvre, celles dédiées à l'articulation avec les sites qualifiants réincorporées dans l'animation de petits groupes de suivi. – Le sentiment que le programme est trop chargé par beaucoup d'écritures difficiles et que la progression nécessite un accompagnement personnalisé demandant plus d'investissement. - Les heures d'approfondissement (200 h) sont parfois organisées en formation ouverte à distance (FOAD) avec des modules qui couvrent les UF où il n'y avait pas beaucoup de cours : philo, psycho, législation sociale.

- La clarté introduite par les domaines de compétences et les référentiels a comme contre point le risque de mettre en cause l'approche globale et l'acquisition du positionnement professionnel. Les établissements se sont donc attachés au maintien de l'accompagnement par petits groupes et à l'organisation de modules qui incorporent des éléments des différents domaines de compétences, à opérer des croisements entre UF et DC.

La réforme a contribué à l'élévation du niveau des enseignants, des formateurs et des intervenants professionnels. Les directeurs et les responsables de pôles ou de diplômes s'attachent à faire intervenir des universitaires spécialisés, à recruter des formateurs permanents disposant, en sus de leurs diplômes professionnels, de diplômes universitaires généralement de niveau I. Il en est de même pour les professionnels intervenants auxquels il est demandé d'attester de formations supérieures garantissant leurs capacités à conceptualiser et à théoriser les pratiques dont ils viennent témoigner.

Concomitamment à la réforme, les corps enseignants se sont renouvelés et rajeunis. Pour certains établissements elle a été l'occasion de faire appel à de nouveaux intervenants : par exemple, rechercher des philosophes capables de situer leur apport dans le cadre déontologique de la profession et de capter l'attention d'étudiants en travail social.

Cette évolution, qui pourrait paraître contradictoire avec la logique des compétences, contribue à l'élévation générale du niveau des diplômes induite par la réforme.

- Pour l'admission, les établissements de formation d'une même région se sont rapprochés de manière à organiser un contrôle commun des écrits et des aptitudes. Et l'on observe une élévation du niveau de diplôme ; (les bac SMS ne franchissent toujours pas le concours), la réintroduction du contrôle des aptitudes à l'expression écrite dans les épreuves. Compte tenu de la baisse d'attractivité, ils acceptent des candidatures plus faibles que par le passé en puisant dans « le bas des listes complémentaires ». Cette évolution met en tension la formation et le diplôme pour lesquels le niveau d'entrée baisse tandis que l'exigence de niveau de sortie, s'est élevée.

Par ailleurs les critères d'appréciation sont devenus plus scolaires. Dans certaines régions, les candidats ne sont évalués que par les formateurs et plus globalement le processus d'admission semble incapable de contrôler l'équilibre émotionnel des candidats avec comme conséquence, des jeunes professionnels qui ne « tiennent pas ».

- La transversalité, encore en progression.

On constate une grande diversité de situations selon les établissements de formation avec ; ceux qui limitent la transversalité à des enseignants, des journées ou des modules communs, et ceux qui s'emploient à l'organiser dans toutes les occasions possibles, cours, productions

d'écrits professionnels, analyse de la pratique, accompagnement de mémoires, évènements de communication.

La plupart des établissements de formation ont abordé la réforme en se concentrant sur chacun des diplômes pour structurer leur organisation pédagogique. Ainsi y a t il eu une première période de rétractation des transversalités qui pouvaient préexister. Une fois les programmes stabilisés, les compétences « cœur de métier » et les compétences transversales identifiées, ils ont repris l'initiative de les organiser et sont aujourd'hui stimulés par la préparation des ECTS.

Ainsi les exemples de transversalités peuvent-ils concerner :

- Des modules communs entre la formation ES et celle des ASS et qui peuvent s'étendre aux IDE dans les cas où la coopération se fait avec un IFSI. - Les enseignements, ateliers et modules « savoir coopérer ; addictologie ; protection de l'enfance » communs pour les TISF et ASS et les ASS et les IDE. 5/6 modules communs au cours des 3 années.

- Les formateurs de stage qui peuvent être ES ou CESF pour les stages de 3^o année. - les stages mixtes à l'international.

- Une ancienne coopération avec un IUFM a progressé avec les licences professionnelles qui, en rajoutant 3 semaines de cours, permettent la double certification. Un établissement a pour projet 2013 avec l'université de « sortir des DE+licence qui puissent occuper des postes cadre A dans la FPT ».

- Les cours et conférences communs avec ES/EJE d'une autre école en déplaçant les étudiants dans une région dont le Conseil Régional a demandé que les apprentis soient avec les voies directes.

- Les enseignements communs avec les DECESF sur DC3 et DC4 du fait des allègements plus utilisés qu'auparavant, voire avec les TISF.

- A contrario pour d'autres établissements, les formateurs peuvent être communs mais sans aucune transversalité dans les enseignements. Ils estiment compenser en privilégiant les petits groupes d'accompagnement, au principe que des promotions bien identifiées aux parcours indépendants, préviennent l'absentéisme, garantissent la qualité de l'implication des étudiants et témoignent de l'éthique du travail social dans la manière dont les formateurs assurent le suivi des étudiants.

III-2. Autorisant une bonne progression des étudiants.

- En introduisant l'auto évaluation des étudiants, la réingénierie leur confère la capacité à argumenter leurs choix et à disposer de critères pour lire leur propre progression, apports qui sont l'objet d'un grand intérêt tant pour les formateurs que pour eux-mêmes.

- Le référentiel de formation sert à faire faire aux étudiants la synthèse des apports et à établir des liens entre les UF. Il leur fournit le cadre pour répondre à des questions du style de : « que faut-il compléter après le stage ? ». Sur une situation sociale : « quels sont les savoirs qui ont été mobilisés pour traiter la question ? »

III-3. Un renforcement de la place des stages, contrecarrée par l'absence de financement

C'est une partie de la réforme bien appréciée par les employeurs car les obligeant à plus de rigueur et de formalisation dans les procédures d'accueil et de suivi des stagiaires, notamment le conventionnement avec les établissements de formation parce qu'il permet de clarifier les rôles et de responsabiliser les référents des sites de stage.

Les stages ISIC ont obligé les professionnels à se former eux mêmes et de ce fait on peut dire que la réforme a eu un effet « modernisateur » sur la manière de traiter certaines questions au sein même de structures employeurs. Dans certains cas cependant l'absence d'ISIC « réelle » au sein des établissements d'accueil a donné à ces stages un caractère quelque peu artificiel.

L'obligation d'indexer les stages en fonction des domaines de compétences est parfois mis en question par son caractère « parcellisant » et réducteur. De fait, les sites qui ont intégré la responsabilité d'être qualifiants prennent le temps de mettre en regard les attendus des référentiels, les objectifs énoncés par les étudiants et ceux qu'ils savent pouvoir satisfaire.

A charge pour l'étudiant et le formateur responsable du DC de s'assurer que les compétences indispensables lors d'un stage, seront acquises sur l'ensemble de la formation.

Les établissements de formation ont été, et sont toujours, les principaux vecteurs de diffusion de la réforme aux sites qualifiants dont la raréfaction leur impose des efforts de concertation et de coopération.

- La notion de site qualifiant offre un panel plus large que le seul tuteur, consolide le partenariat avec les employeurs, donne l'occasion d'animer le réseau des structures qui se poursuit avec la préparation des ECTS. Cette disposition a permis de sortir du traditionnel concept de l'ASS monitrice de stage et a ouvert l'accueil des stagiaires vers le cadre intermédiaire, référent professionnel, qui les met au contact de l'ensemble des services.

- L'idée d'associer les professionnels dans une transmission qui ne soit pas qu'intuitive avec obligation pour l'employeur et l'école de définir les métiers avant de savoir quelles compétences transmettre est considérée comme « remarquable » par certains employeurs.

- La formule du stage de découverte et des 2 stages de 5/6 mois est également plébiscitée par les professionnels.

- Les référentiels de compétence et les indicateurs sont donnés aux étudiants quand ils partent en stage pour que ce soient eux qui s'en servent avec le site qualifiant. Mais les projets de stage s'en affranchissent en énonçant des objectifs plus ajustés aux caractéristiques du site qualifiant qu'aux compétences attendues par les formateurs. De ce fait, les référentiels ont peu d'impact sur la façon dont les étudiants s'intègrent et la feuille d'évaluation de stage ne répète d'ailleurs pas les référentiels.

- Les professionnels sont associés aux jurys blancs et les établissements de formation élaborent des chartes de site qualifiant, des conventions cadre avec notamment les sites publics d'importance : CG, CAF, CARSAT... Ces « institutions lourdes » se sont données des procédures d'accueil de stagiaire qui impliquent que les établissements de formation doivent traiter avec les DRH et tenir compte de l'offre d'accueil qu'ils ont programmée. Mais l'accès direct au professionnel coexiste en fait avec la procédure formelle.

En revanche, la responsabilisation du site qualifiant fait apparaître des procédures d'accueil des stagiaires qui s'apparentent à celles du recrutement. Dans ces cas, les établissements de formation pré positionnent des étudiants, le site qualifiant effectue une première sélection sur dossier, reçoit quelques candidats stagiaires, parfois assortie d'une rencontre avec l'équipe, in fine, détermine son choix.

- La gratification a mis hors de portée des stages : justice – éducation nationale – psychiatrie – entreprises et confère de manière générale un statut de fragilité à cet élément central de la réforme et les terrains « atypiques » sont devenus inaccessibles.

A contrario, pour d'autres employeurs :

- Les stagiaires ne parviennent pas à identifier ce qu'ils viennent apprendre. Des écoles sans exigences, ne fournissent les objectifs du stage qu'au bout de plusieurs mois, après réclamations.

- Ou, les visites par stagiaire s'effectuent parfois au gré des formateurs référents, en l'absence de pertinence et de cohérence institutionnelle au lieu des trois visites assurées par certaines écoles.

- Enfin, on constate de plus fréquentes interruptions de stages de 3^e année depuis la réforme alors que les employeurs sélectionnent plus attentivement les stagiaires.

Un regret est parfois exprimé, c'est celui de ne pas associer plus nettement les responsables de sites qualifiants à la certification.

III – 4. Variété, complétude des enseignements.

Pour l'ISIC, le temps de formation semble trop court pour appréhender la complexité du développement social local (DSL), mais la partie 3 du devoir de politique sociale peut le compléter dans la mesure où il comprend : repérage du contexte, analyse, plan d'action, évaluation de la mobilisation des partenaires.

Le mémoire de recherche (DC2) est diversement apprécié : trop exigeant pour les uns, pas assez pour les autres et trop souvent au-delà des capacités réelles des étudiants

III – 5. L'individualisation, une progression lente et variable suivant les établissements.

Avec l'augmentation des allègements, la VAE et l'absence de compensations entre DC, la réforme renforce l'individualisation des parcours de formation. Mais certains formateurs estiment qu'il est trop tôt, que le travail sur la réforme et les méthodes pédagogiques, n'est pas assez approfondi pour qu'une réelle individualisation puisse être organisée. La charge de travail, la densité de la formation laissent peu de place à des parcours singuliers.

Enfin la consommation individuelle de l'offre de formation contreviendrait à ce que la réforme apporte en matière d'expérience de la vie collective, de travail en équipe, de

partenariat et de transversalité. Les formateurs éprouvent sans doute là une sorte d'injonction paradoxale agréant individualisation et transversalité, qui explique sans doute la faible pénétration de ces deux éléments de la réforme.

En effet, l'individualisation a moins progressé que prévu notamment en raison des contraintes budgétaires et de la charge de travail liée également à l'accroissement des effectifs et du caractère « inflationniste » en temps, des effets de la réforme

Les formateurs considèrent que la réforme n'est pas aboutie et avancent pour exemple que les ES sont contraints d'entrer en 1^o année pour assurer le 1/3 obligatoire de la formation théorique (Unités principales et contributives) et les parcours post-DUT carrières sociales ne s'y trouvent pas facilités. « Le tout pour un diplôme difficile avec une sortie au niveau III, référencée Bac +2 ».

Les VAE et les réorientations d'autres Niveau III demeurent marginales et ne concernent que quelques cas pour chaque établissement de formation.

III -6. La participation équilibrée des professionnels et des universitaires

Et la réforme n'a pas modifié l'équilibre dans le corps enseignant entre universitaires et professionnels comme la logique des compétences l'aurait laissé supposer. Elle renforce les savoirs théoriques et les capacités d'analyse et n'y a pas fait bouger significativement la participation des professionnels.

III -7. Remarques générales

- Le nouveau diplôme apparaît aux formateurs, tuteurs et professionnels en place, compliqué, avec des études difficiles distillant de la peur chez des étudiants qui manquent de temps, sans espaces dans les emplois du temps. « Ils rentrent fatigués des périodes d'enseignement ».
- Les étudiants ont du mal à se confronter au terrain et prennent moins de risques pour aller vers des populations difficiles.
- La préparation de la certification et la gestion du DC3 introduisent une charge de travail importante pour les établissements de formation et notamment les responsables du DC.
- Maintenir dans la formation, l'entrée par métier et non par tronc commun comme le propose UNAFORIS.

IV - LA CERTIFICATION

- La réforme facilite le contrôle, satisfait les jurys et les DRJSCS constatent que le nouveau diplôme est plus difficile à obtenir. Conjointement au DEEJE, elles apprécient de revenir dans

les jurys organisés par le rectorat (ES) ainsi que la création de protocoles de certification pour ES, ETS, ME.

- Elles ont associé les établissements de formation à l'élaboration des protocoles de certification régionaux ou inter régionaux pour contribuer à la préparation des étudiants, à la compréhension du contrôle continu, qui pouvait présenter de grandes différences selon les écoles.

- De l'avis général, l'accroissement du nombre et de la durée des épreuves, des écrits, sont à mettre en relation avec la tendance des étudiants au court terme : réussir les épreuves au détriment de se préparer à la profession. Ils seraient moins sûrs de sortir en 3 ans et très conscients des possibilités de représenter un DC dans les 5 ans. Exemple caricatural pour l'ISIC : les étudiants parlent de l'épreuve et non de la mission.

- Dans certaines régions, le décalage important entre les notes des écoles et celles des examinateurs et des écarts significatifs de réussite entre établissements de formation entraînent la perte de confiance dans les notes des écoles.

IV – 1. Cohérence des épreuves / formations.

DC1 – Intervention professionnelle en service social

- Epreuve reine, « cœur de métier », dont la procédure d'évaluation est bien intégrée. La note de l'établissement de formation « dit » la valeur du dossier et c'est un outil que les employeurs utilisent pour repérer les bons candidats.

- Le dossier de pratiques professionnelles, DPP, bénéficie d'une évolution favorable avec plus de densité et de contenu. Plus riche du fait des écrits et de l'autoévaluation, il rend compte de l'appropriation du métier.

- L'auto-évaluation de l'étudiant et l'appréciation de l'école, sont valorisées par les professionnels jurys notamment parce qu'elles n'apparaissent ici qu'une fois depuis le concours d'entrée jusqu'au diplôme. Pour d'autres, qui les critiquent, elles sont « vides, sans intérêt », empreintes de complaisance ou construites de la même manière pour tous les étudiants d'une même école : « Une nuance indique la catastrophe ». Sans doute faut-il voir là des différences d'appréciations liées aux établissements de formation, aux formateurs ou aux étudiants plutôt qu'aux effets de la réforme.

- Est jugé aussi négativement le fait que l'auto-évaluation de l'étudiant est présentée à 3 reprises, pour l'ISAP, pour l'ISIC et à la fin du dossier, bien souvent sous la même forme, fastidieuse à apprécier.

- L'importance de la place du stage et les difficultés à trouver des terrains ISIC, ont conduit les DRJSCS à donner consigne aux jurys de se contenter du diagnostic posé par l'étudiant. Ce processus de certification n'est en effet pas encore stabilisé et les jurys voient des présentations qui ne sont pas recevables ; sources d'échec. Exemple : « monter un projet qui n'associe pas les usagers ne suffit pas ! ». Les sujets traités sont parfois trop éloignés de la réalité, les projets sont élaborés par le seul étudiant ou dans un contexte de stage difficile qui a empêché de penser et de réaliser l'action.

Par ailleurs, un excellent stage n'empêche pas l'échec. Situation qui pourrait être mieux équilibrée en intégrant une note de stage dans la note générale du DC, (co produite par le site et l'école). Ceci étant, l'obligation ISIC mérite d'être maintenue pour que le diplôme ouvre sur des recrutements de chargé de mission, conseiller technique, développeur.

- La cohérence de la certification est confrontée à des disparités dans les jurys et dans les notes ; l'absence fréquente d'un formateur et l'attitude de professionnels qui évaluent comme des employeurs, la frilosité des jurys qui notent de 11 à 13 avec le soupçon récurrent que les écoles contribuent à l'écriture du DPP : sévérité plutôt que bienveillance. Les jurys en attendent parfois trop, l'oral est difficile, et s'ils utilisent le référentiel, ils ont tendance à juger la personne et non l'épreuve.

- Mais le DPP est aussi considéré comme trop lourd, la disparition de la situation sociale est parfois contestée et le fait qu'il soit la principale source d'échecs est imputée à l'absence d'épreuve en cours de formation, ne permettant pas de faire apparaître la progression de l'étudiant ni l'accompagnement pédagogique des formateurs. En effet, certains étudiants ont du mal à formaliser leurs pratiques à l'écrit alors qu'ils sont intelligibles à l'oral. Les compétences existent, mais l'épreuve ne permet pas de les faire apparaître.

Et l'absence d'épreuves en cours de formation, la rend plus risquée que les autres, tant pour les étudiants que pour les formateurs.

DC2 – Expertise sociale

- L'expertise sociale est le domaine qui a demandé le plus de travail de réflexion aux acteurs de la formation, pour en appréhender le contenu et le périmètre sans qu'ils soient encore tous au clair avec le concept. Ainsi un travail interrégional Centre Limousin Auvergne pendant 3 ans a-t-il été nécessaire pour définir les critères d'évaluation du mémoire d'initiation à la recherche.

- Les DRJSCS effectuent, lors des sessions, un rappel quotidien à tous les groupes d'examineurs de ce qu'est l'épreuve du mémoire d'initiation à la recherche en soulignant le fait que l'hypothèse n'a pas besoin d'être validée. – Il s'agit de rechercher la cohérence de la pensée, la conduite d'une réflexion et de mettre en perspective l'outillage d'enquête et d'analyse. Lors de ces séances de préparation des jurys, les DRJSCS ont eu à expliciter les objectifs de cette épreuve pour contrecarrer la confusion des jurys sur le statut scientifique du mémoire.

- L'épreuve, très appréciée par certains, est adaptée à la mesure de la distanciation, des compétences d'observation et de diagnostic. Elle valorise la notion d'expertise sociale, intéressante pour l'outillage, la maturité dans l'élaboration de la pensée. Sa dimension, 40/50 pages avec les 4 phases harmonisées permettent la confrontation à la recherche et les étudiants se montrent créatifs sur des sujets de recherche plus intéressants, divers, innovants, qu'auparavant sur les situations sociales. Elle présente l'intérêt de les confronter à une démarche de recherche en lien avec l'autonomie, la capacité à réfléchir.

Mais le caractère « scientifique », l'initiation à la recherche, nourrissent un débat selon lequel :

- Le lien avec l'expertise est absent du fait de l'incapacité du mémoire à vérifier la maîtrise des compétences qui la constituent ; la capacité à réfléchir, à chercher. - Le mémoire peut n'avoir pas de lien avec le métier : sujets complexes : certains inspirés par le plaisir de traiter de questions psychologiques « limites » et difficiles à ne pas sanctionner. Avant, les étudiants vérifiaient leurs hypothèses sur des effectifs tellement faibles qu'ils ne pouvaient porter que des jugements de valeur, mais le dossier allait jusqu'au bout et son contenu était capitalisable par la profession alors que, dans le nouveau mémoire cela semble impossible. Les tenants de cette analyse proposent ainsi de revenir à un mémoire professionnel = prendre une question sociale à partir des terrains dans le périmètre de l'intervention sociale et la problématiser.
- Le manque de temps met en difficulté les plus faibles et suscite chez certains examinateurs, une demande qui pourrait donner aux étudiants le temps de vérifier leur hypothèse. Cette disposition éviterait que des jurys sanctionnent en fonction d'exigences scientifiques ou de partis pris méthodologiques, des travaux qui ne peuvent y satisfaire. Le précédent mémoire permettait de fournir une production aboutie. L'arrêt à la partie théorique, sans l'approfondir, favorise le « copier coller » d'une même méthode d'enquête virtuelle pour toute une promotion.
- Les épreuves en cours de formation, introduites en 2008, produisent leur effet régulateur et donnent l'occasion aux jurys d'être plus exigeants dans l'évaluation de l'épreuve en centre d'examen. Elles permettent en effet de valider l'expertise sociale, la capacité à comprendre les problématiques sociales, la collecte de données....En ce qui concerne le contrôle continu, des propositions apparaissent du style : un devoir de sociologie avec une enquête pratique + une fiche de lecture + un mémoire intermédiaire + un projet valorisant un rapport de stage.
- Selon les régions, les écarts de notes, examen et contrôle continu, varient de 1 ou 1,5 à 3 ou 4 points.
- Ceux qui ont des difficultés au DC2 les ont sur l'ensemble des épreuves, ce qui signerait la cohérence d'ensemble du processus de certification.

DC3 : Communication professionnelle en service social

- L'épreuve, organisée par l'établissement de formation, peut être faite de travaux de groupes sur la presse sociale, l'analyse d'une problématique sociale avec des ouvrages de référence, des épreuves écrites – mini mémoire - plaquettes d'information mobilisant les TIC. Elle fait l'objet généralement d'un document complet avec les épreuves, les contenus, les modes de notation, les dates, les ouvrages à rendre. Elle mesure les capacités de communication et de synthèse chez les nouveaux professionnels qui y manifestent de réelles qualités.
- L'organisation de cette épreuve interne a donné lieu à l'installation de groupes de travail avec les écoles de la même région pour harmoniser l'organisation des épreuves par les établissements. Un sujet de synthèse, commun aux écoles de la région, choisi par la DRJSCS dans les propositions des écoles et fourniture d'un standard de correction. – L'intérêt de l'épreuve réside aussi dans la latitude donnée aux écoles qui ne se réduit pas à la synthèse. - Outil jugé comme le plus pertinent à cause de plusieurs écrits sur un temps long, certains formateurs proposent de réintroduire la synthèse au niveau national et d'organiser sa co-évaluation en cours de formation et en centre d'examen.

- 100% de réussite avec des notes plus élevées que sur les autres DC alors que la qualité de l'écrit du DC4 peut être très différente de celle du DC3.

- Un exemple d'épreuves DC3 en site propre:

1° année = visite des institutions dans de grosses structures avec un rendu vidéo.

2° année = Un sujet d'actualité (commerce équitable – réseaux sociaux – démocratie – problématique récurrente). Les étudiants doivent aller vers la presse, problématiser la question, analyser les réponses apportées et rendre compte devant un autre groupe d'étudiants.

- Construit et évalué avec les structures sociales, les professionnels; à partir de leurs besoins de productions et demandées par eux :

Soient 4 épreuves dont 2 validées en 1° année ; 1 en 2° et 1 en 3°

- Mais pour un établissement : Trop de sous/épreuves : 3 suffiraient : une par année.

Préoccupation : Suspicion des jurys sur la rigueur de l'évaluation par les écoles.

DC4 Implication dans les dynamiques institutionnelles, interinstitutionnelles et partenariales.

- Épreuve plus efficace et jugée moins rébarbative que l'ancienne synthèse, elle apprécie la préparation des étudiants à aborder une problématique sociale.

- L'écrit le plus important, mais il y a débat sur les capacités d'analyse qu'il est censé mesurer du fait que nombre d'étudiants ne répondent pas à la question 3 relative à l'analyse de la politique sociale proposée et au positionnement que l'étudiant pourrait y avoir en tant que professionnel.

- On note des différences entre écoles sur la question de transmettre à l'étudiant, la note de contrôle continu, avant le jury.

- Et certains regrettent que la réforme ait globalement fait évoluer la certification ; d'épreuves partant de situations concrètes à des épreuves de problématiques et d'analyse, alors que l'approche par situations concrètes a été maintenue pour les ES.

VAE

Les jurys soulignent le décalage entre la recevabilité et le niveau des candidats et l'on observe que très peu de validations partielles sont à reprendre en formation.

Le Livret de formation

- Chaque formateur rédige une synthèse à partir de laquelle le responsable du diplôme élabore le livret de formation au prix d'une importante charge de travail interne :

1 – Une fiche par formateur = 40 fiches.

2 – Une synthèse par le responsable du diplôme.

3 – Incorporation des évaluations de stages.

4 – Bilan de fin de formation.

5 – Communication aux étudiants.

- Or son utilisation règlementaire dispose que le jury va directement aux fiches concernées par le DC problématique. L'ensemble du livret n'est jamais exploité d'où une tension entre l'effort consenti pour son élaboration et son niveau d'usage.

Actuellement, les établissements ont conscience de devoir donner à leurs étudiants les meilleures chances d'être « rattrapés » par la qualité de ce livret. Le risque est qu'au fil du temps celle-ci s'étiole.

IV – 2. Adaptation des épreuves /référentiels

- Les règles de rattrapage lorsqu'un ou plusieurs DC ne sont pas validés, apparaissent différentes d'une région à l'autre. Tel jury l'entreprend pour un DC noté entre 9 et 10 à condition que ce ne soit pas le DPP. D'autres jurys récupèrent un DC jusqu'à une note de 8, pour d'autres encore, cela varie suivant l'année ou suivant le taux « admissible » d'échecs. Et un jury donne pour consigne de regarder l'appréciation générale + les rapports de stage des 2 dernières années.

- Il semble également manquer de précision sur ce qui doit être lu pour le rattrapage : certains membres de jury ont tendance à intégrer les résultats des autres DC et à lire tout le livret de formation pour assoir leur décision.

- Un débat naît également au sein des écoles et entre elles, sur le fait d'accepter ou de présenter des étudiants qui ne sont pas prêts sur tous les DC. Les premières considèrent qu'il est de la responsabilité finale des étudiants de se déterminer après avoir bénéficié des conseils de leurs formateurs et que le fait de se confronter à la réalité fait partie du processus pédagogique. Les secondes estiment que le diplôme est un tout et qu'il est de leur responsabilité d'évaluer la capacité globale de l'étudiant à se présenter au diplôme.

Des propositions:

- Vu l'intérêt de l'autoévaluation (uniquement présente dans le DC1), l'étendre à tous les DC.
- Incorporer les appréciations des formateurs d'UF contributives dans la certification.

DC2 : Introduire une épreuve en centre d'examen pour éviter la suspicion, ou une co-évaluation interne/externe des 2 écrits ;

DC4 : Ouvrir à 2 sujets pour l'épreuve écrite et/ou à l'ajout d'une épreuve déléguée à l'établissement de formation sur une action de partenariat.

IV – 3. Proximité des épreuves/ exigences des employeurs

Les épreuves sont censées mesurer l'acquisition d'un début de compétences, indépendamment des besoins spécifiques de tel ou tel employeur. Cela nécessite de la part des membres des jurys une certaine distanciation dans le jugement de valeur de la personne ou de la qualité d'un écrit ou d'un exposé. Des formations ont été nécessaires pour y parvenir et les DRJSCS qui n'en n'ont pas organisé dans le passé l'envisagent maintenant.

On note cependant de la part d'employeurs « distants » de nombreuses critiques sur le « formatage » des jeunes diplômés, l'absence d'éthique professionnelle bien établie ; les jeunes diplômés auraient une réticence pour aller vers le suivi des personnes ou des familles et se réfugieraient derrière des dispositifs (et des écrans d'ordinateur). Deux autres reproches sont fréquents : un comportement « incorrect », non respectueux des règles de vie au travail et des lacunes importantes dans la maîtrise de la langue française

IV – 4. Continuité avec les certifications universitaires ?

Le diplôme d'ASS n'a pas vraiment trouvé à se raccorder de façon naturelle à d'autres titres ou diplômes universitaires. Si pour certaines écoles, c'est avec la filière AES que se construit la coopération, d'autres prolongent avec des cursus du CNAM liés à la formation, d'autres encore coopèrent avec des départements de sciences de l'Éducation. Enfin, certains obtiennent des dispenses pour un cursus vers des licences professionnelles ou des masters du domaine management d'organismes sociaux ou médico-sociaux. Mais les jeunes diplômés ASS éprouvent souvent le sentiment d'avoir à repasser des épreuves avec des étudiants moins matures et moins bien formés qu'eux.

IV – 5. Facilités pour la VAE ?

L'accès au diplôme par la VAE reste modeste au regard des flux potentiels, ce qui ne facilite pas l'organisation de parcours adaptés. La réforme a permis l'accès au diplôme par la VAE, mais le flux de candidats relativement faible révèle une réelle difficulté à mener à son terme un parcours de VAE pour accéder à ce diplôme.⁵

V - D'AUTRES EFFETS DE LA REFORME

V – 1. La transformation de la coopération établissements/professionnels et entre établissements des mêmes régions.

De l'avis dominant des personnes rencontrées, la réforme n'a guère renforcée la coopération, elle l'a plutôt transformée, plus formalisée, avec des contrats, des règles de bonne conduite mais elle n'a pas vraiment conduit à un changement qualitatif, qui n'était, aux dires des « anciens » ni attendu, ni nécessaire.

En revanche, elle a créé une dynamique relationnelle entre les équipes pédagogiques des différents établissements des mêmes régions qui se sont concertées pour comprendre et mettre en œuvre ses attendus pédagogiques et harmoniser les procédures de certifications. A ce titre, les établissements de formation savent gré aux DRJSCS d'avoir été le ferment de ces collaborations que les concurrences de territoires et de publics avaient jusqu'alors empêchés.

V – 2. Une certaine modernisation des formations ?

La formation des ASS a beaucoup évolué dans les thématiques abordées, dans les processus pédagogiques également, mais, sur ce dernier point, le degré de latitude laissée aux établissements de formation ne permet pas de statuer avec certitude. Certains interlocuteurs pensent que c'est plus le rajeunissement des formateurs qui est à l'origine d'une dynamique pédagogique que la réforme en tant que telle.

⁵ Données 2011 sur la VAE du DEASS : 500 Livrets 1 déposés – 418 déclarés recevables – 573 Livrets 2 déposés – 101 validations totales – 127 validations partielles (sources Agence de Services et Paiement)

L'assouplissement dans les formes pédagogiques est en fait contrecarré par la densité des formations et des épreuves, qui conduit à une forme de « bachotage » parfois peu propice à l'élargissement ou à l'exploration de voies nouvelles. Certains jeunes diplômés regrettent également l'absence d'ouverture sur l'extérieur de certains lieux de formation et suggèrent une mobilité obligatoire au moins sur un semestre en dehors du département d'origine. D'autres regrettent l'absence d'internationalisation des études (période obligatoire dans un pays étranger) et le fait que les langues étrangères ne soient pas obligatoires.

V – 3. Un diplôme mieux identifié ?

Le diplôme d'ASS reste bien identifié par les employeurs et selon eux la réforme n'a pas vraiment contribué à en modifier l'image. L'affaire est tout autre pour le grand public et pour les jeunes : le métier comme le diplôme renvoient à des représentations souvent connotées négativement d'assistanat, d'un métier où on s'occupe des « paumés », mais aussi un métier qui contribue à la normalisation. C'est une formation où l'on apprend à « remettre des gens dans le droit chemin », voire de contribuer à une certaine répression de comportements déviants.

A cela s'ajoute la difficulté des études, un taux d'échec au diplôme non négligeable et des débouchés qui sont considérés comme modestes en termes de reconnaissance salariale.

V – 4. Une interrogation conclusive : un diplôme trop difficile compte tenu des débouchés qu'il offre ?

La réingénierie du diplôme d'ASS a mis du temps à se faire et aux dires des acteurs présents lors de cette réforme, il a été émaillé de conflits, de blocages, puis de phases d'accélération, voire de mise en œuvre précipitée. Mais implicitement un consensus s'était construit autour d'un diplôme exigeant, une formation dense et des épreuves nombreuses et variées. L'espoir de tous était que ceci conduirait à terme à sa reconnaissance au niveau II et à faire de l'ASS une figure centrale du travail social en France. Cet espoir ne s'est pas concrétisé et le diplôme d'ASS se trouve de ce fait décalé par rapport au niveau des emplois auxquels il ouvre. C'est une des raisons de la désaffection progressive par les jeunes pour cette filière.

2 Rapport d'exploitation de l'enquête quantitative

I - INTRODUCTION

Méthodologie de l'enquête

Un questionnaire a été co-construit avec la DGCS. Dans le cadre de l'évaluation de la réingénierie des diplômes de travail social, son objectif est d'élargir le champ et le nombre de personnes interrogées sur la réforme et ses impacts.

Pour cela, plusieurs profils de répondants étaient visés :

- Formateurs ASS et EJE
- Employeurs ASS et EJE
- Tuteurs ASS et EJE
- Membres de jury ASS et EJE
- Professionnels ASS et EJE, notamment les nouveaux diplômés depuis les réformes

L'enquête a été diffusée via un questionnaire en ligne accessible par internet. Pour contacter ces personnes, plusieurs partenaires ont été mobilisés :

- DGCS
- ANDASS
- UNCCAS
- UNIFAF
- SNAEC SO
- UNAFORIS

Répondants :

Au total, 1 004 réponses sont exploitables. Les profils des répondants se décomposent de la façon suivante (en effectifs) :

	ASS	EJE
Formateurs	105	55
Employeurs / Encadrants	77	128
Tuteurs	92	65
Membres de jury	244	124
Professionnels	254	162
- Dont diplômés post-réforme	148	113

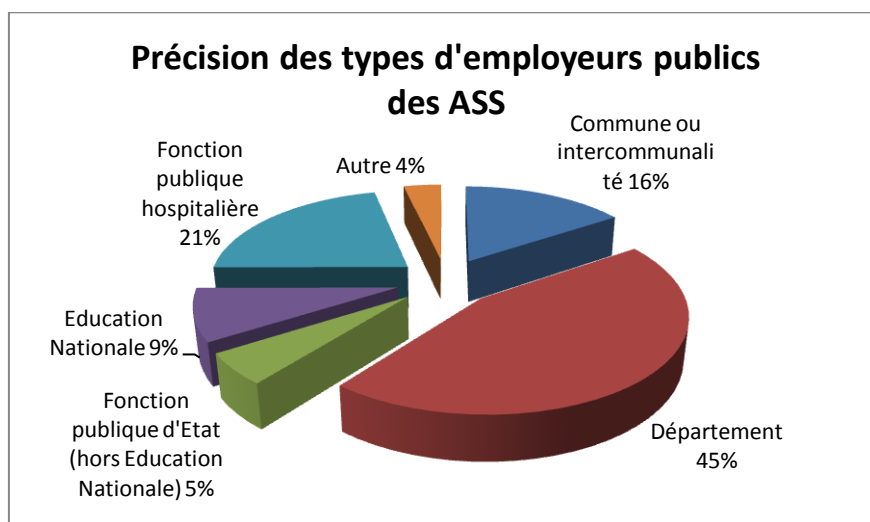
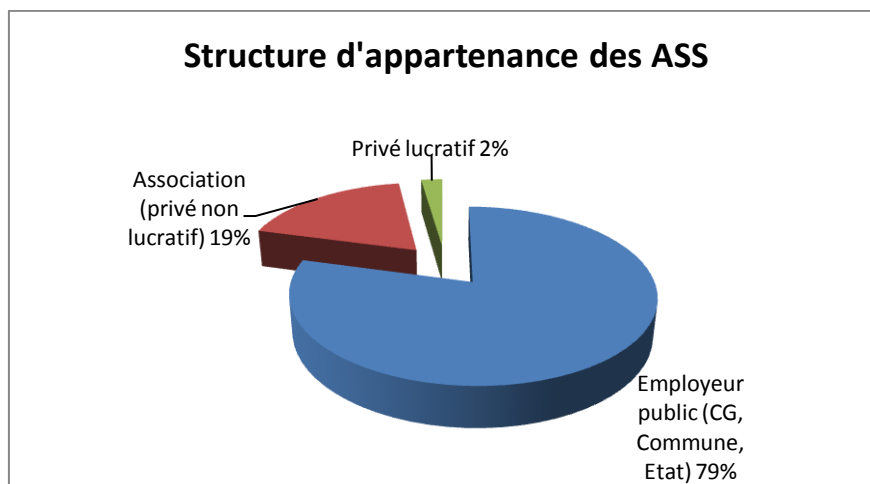
Les répondants peuvent relever de plusieurs profils différents, d'où l'écart entre le nombre de répondant et la somme des répondants par profil.

Précautions méthodologiques :

- Tous les pourcentages présentés sont calculés en fonction du nombre de répondants effectif à la question concernée. Celui-ci peut varier légèrement d'une question à l'autre, mais pas de manière à impacter de façon significative les résultats.
- Sur les questions multiples, la somme des réponses peut dépasser 100% puisqu'il est possible de choisir plusieurs réponses différentes.
- Toutes les réponses incohérentes ou largement incomplètes ont été supprimées avant l'analyse.

II - PROFIL DES REpondANTS

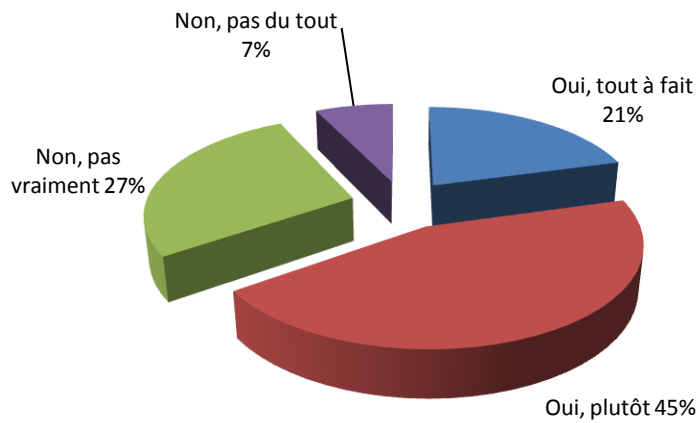
Les profils présentés sont ceux des répondants détenant le diplôme d'ASS, soit 524 personnes.



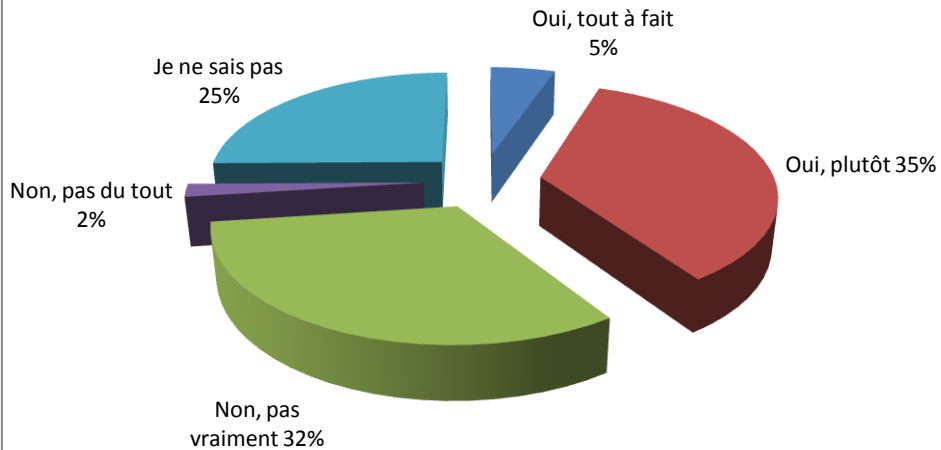
III - GENERALITES

Les réponses ci-dessous sont celles des diplômés ASS.

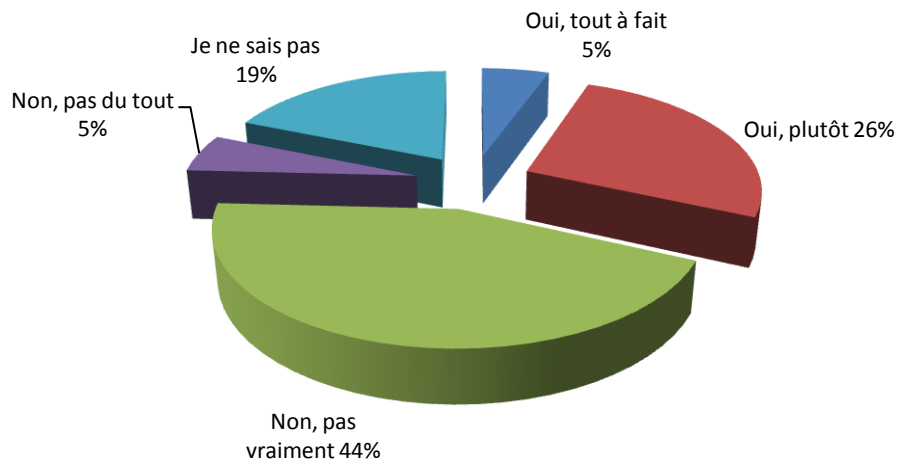
La réingénierie des diplômes de travail social, savez-vous de quoi il s'agit ?



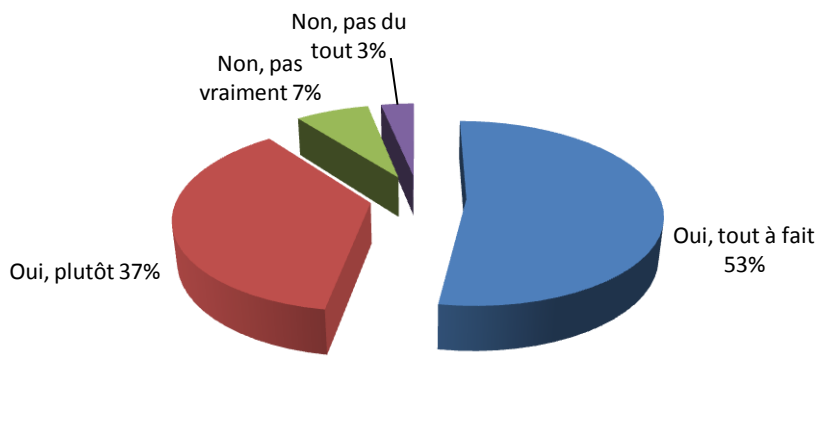
Pensez-vous que cette réforme a permis de mieux former les nouveaux diplômés ?



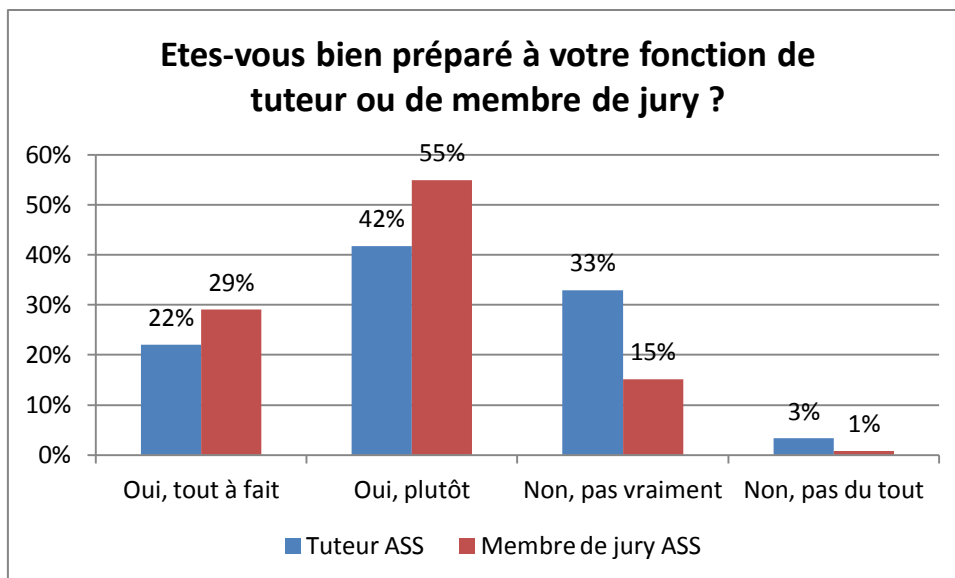
La réforme a-t-elle augmenté la lisibilité des diplômés de travail social ?



Connaissez-vous les nouveaux référentiels du diplôme ASS ?

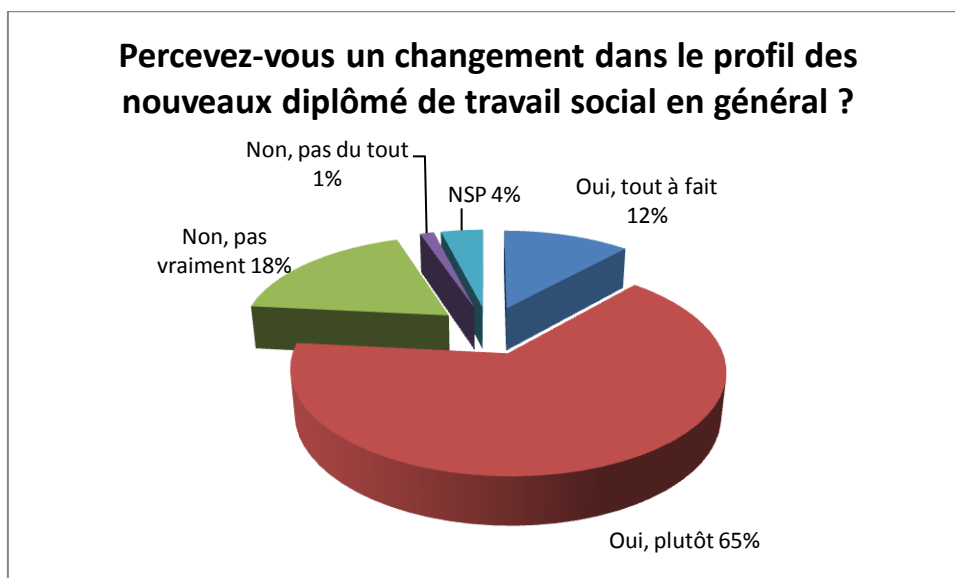


Au total, 91 tuteurs ASS et 244 membres de jury ASS ont répondu.



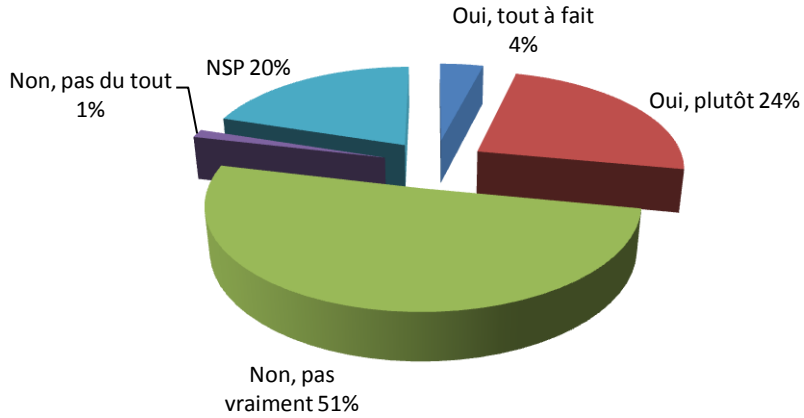
IV – LES LIENS EMPLOI, FORMATION ET COMPETENCES

Pour cette partie, seuls les employeurs ont été interrogés. Au total, 77 employeurs d’ASS ont répondu. Il faut donc prendre certaines réponses avec précaution, étant donné la relative faiblesse de l’effectif.

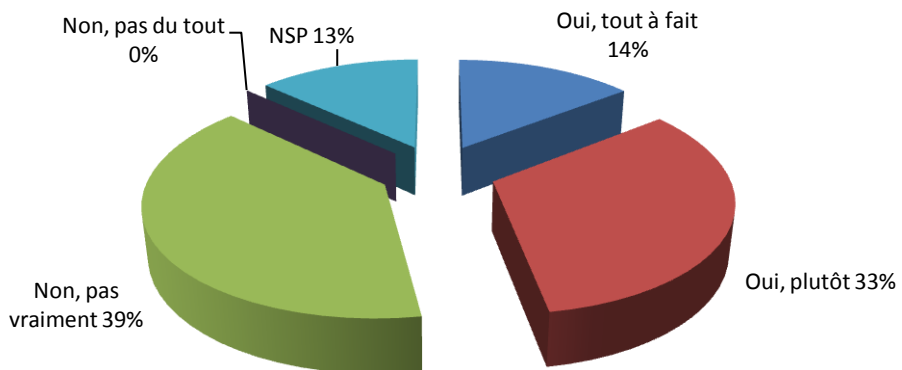


	Oui, tout à fait	Oui, plutôt	Non, pas vraiment	Non, pas du tout	NSP	Effectif répondant
Percevez-vous un changement dans le profil des nouveaux diplômés ASS ?	13%	64%	21%	1%	1%	77
Pensez-vous que les nouveaux diplômés ASS sont mieux formés ?	4%	30%	54%	3%	9%	76

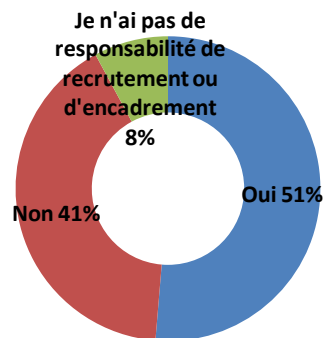
Les nouveaux diplômés s'intègrent-ils plus facilement dans vos équipes que leurs prédécesseurs ?



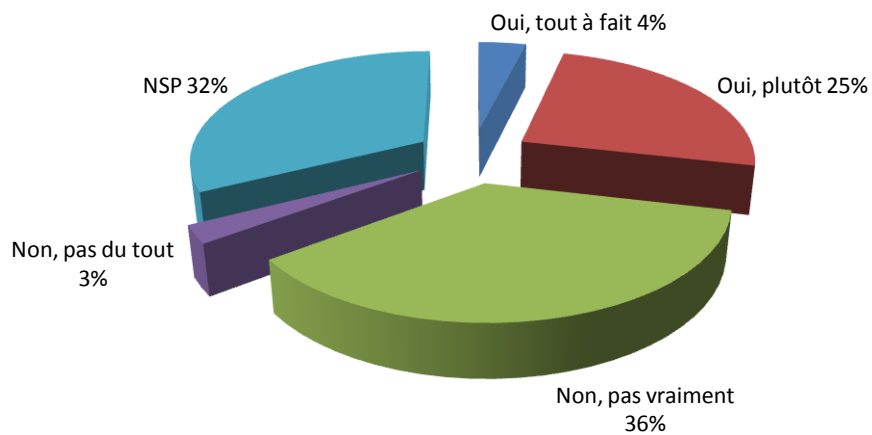
La réforme a-t-elle contribué à augmenter la lisibilité des compétences du métier d'ASS ?



Si vous avez une responsabilité de recrutement ou d'encadrement de nouveaux diplômés, utilisez-vous les nouveaux référentiels ?



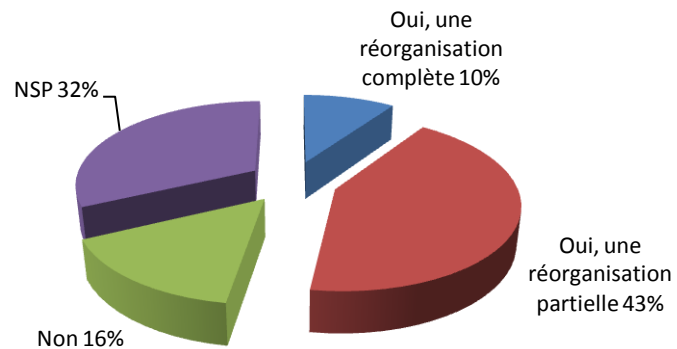
Ces nouveaux référentiels facilitent-ils la mobilité professionnelle des nouveaux diplômés ?



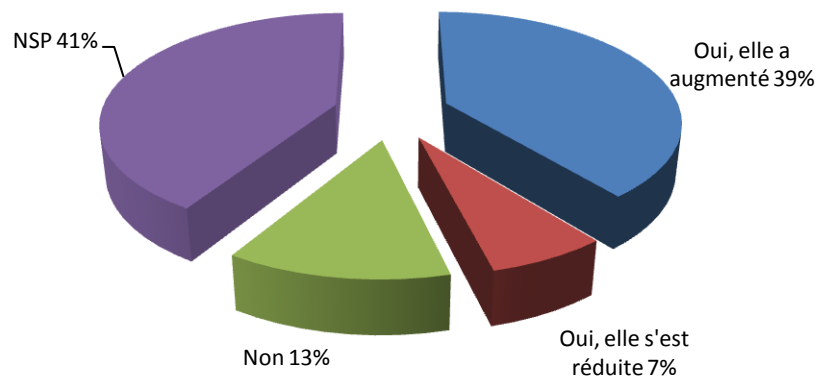
V - LE SYSTEME DE FORMATION

Seuls les formateurs ont été interrogés sur le système de formation. Pour les ASS, ils représentent 105 personnes.

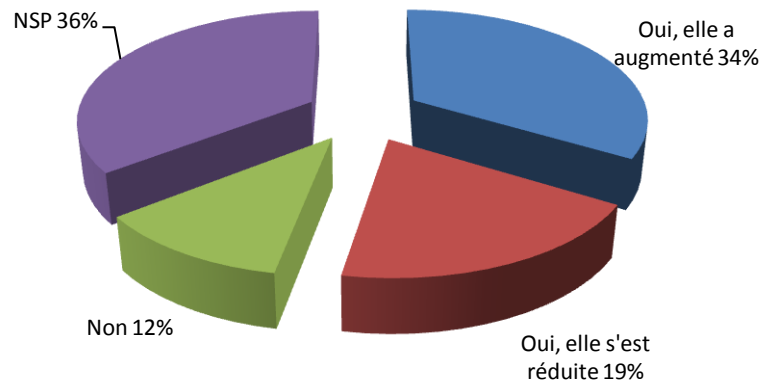
L'organisation des formations par domaine de compétence a-t-elle conduit à une réorganisation des équipes pédagogiques ?



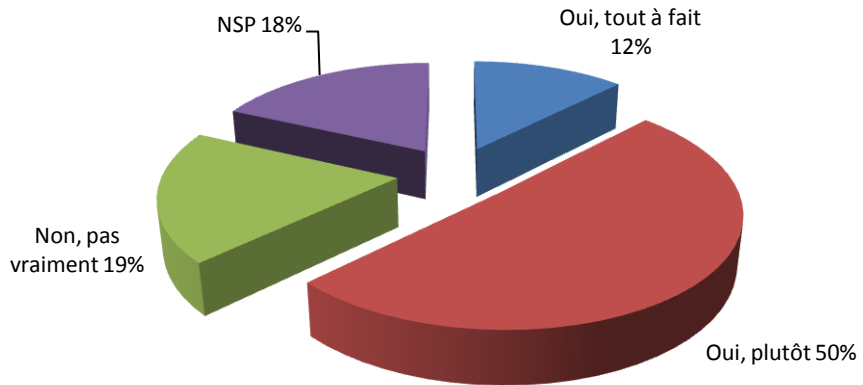
La part des enseignements collectifs a-t-elle évolué ?



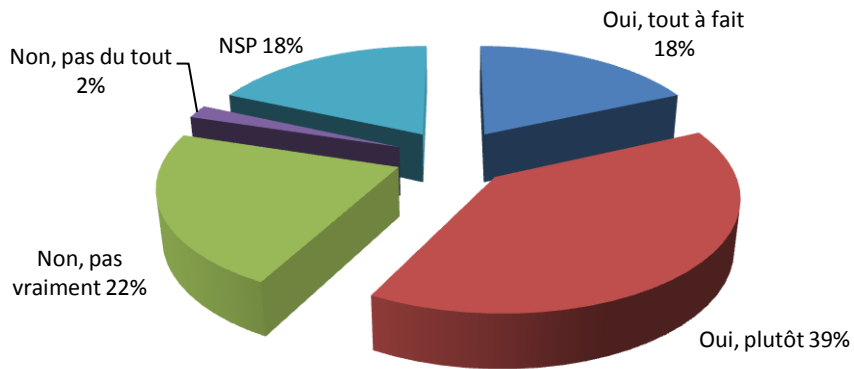
La part des accompagnements individuels a-t-elle évolué ?



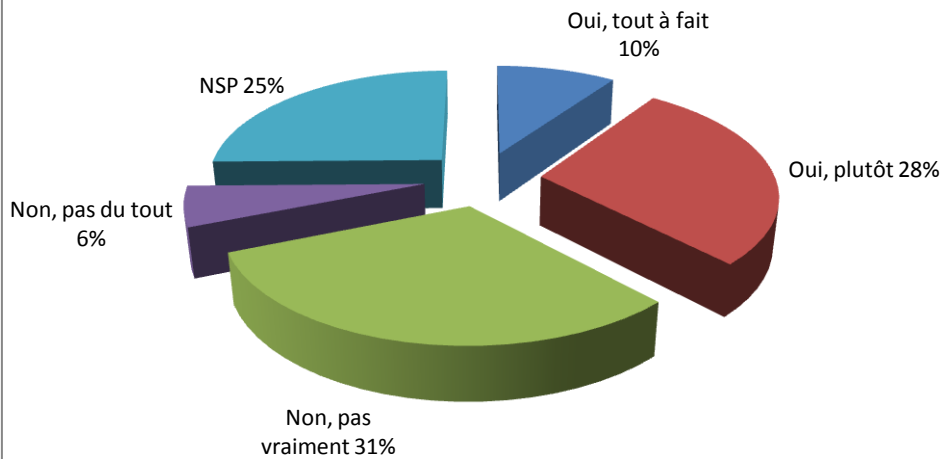
La répartition entre DC (ou DF) est elle pertinente ?



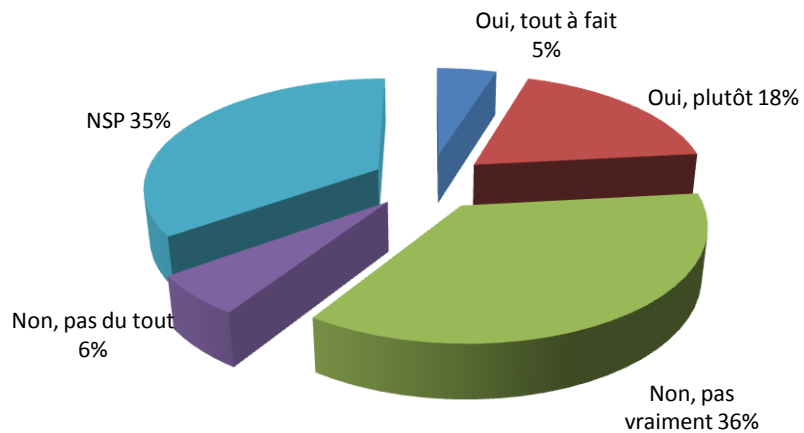
L'augmentation du nombre d'heures est-elle une bonne chose ?



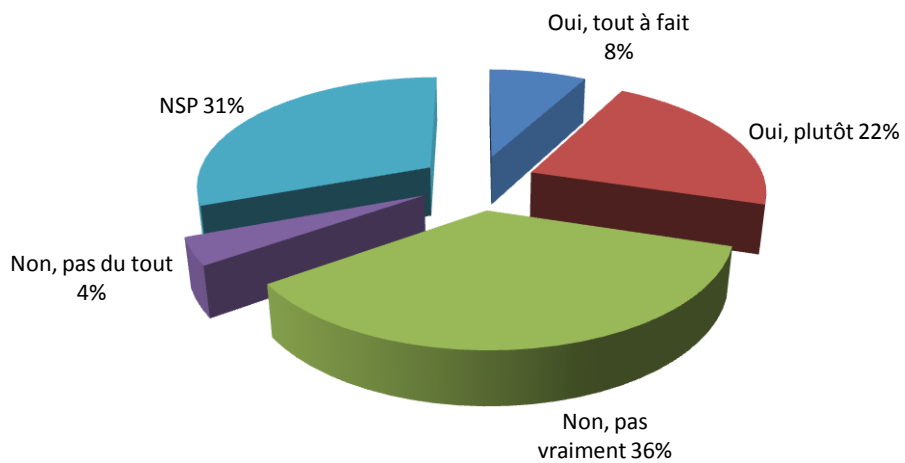
Les employeurs et tuteurs participent-ils plus qu'auparavant à la vie de votre établissement ?



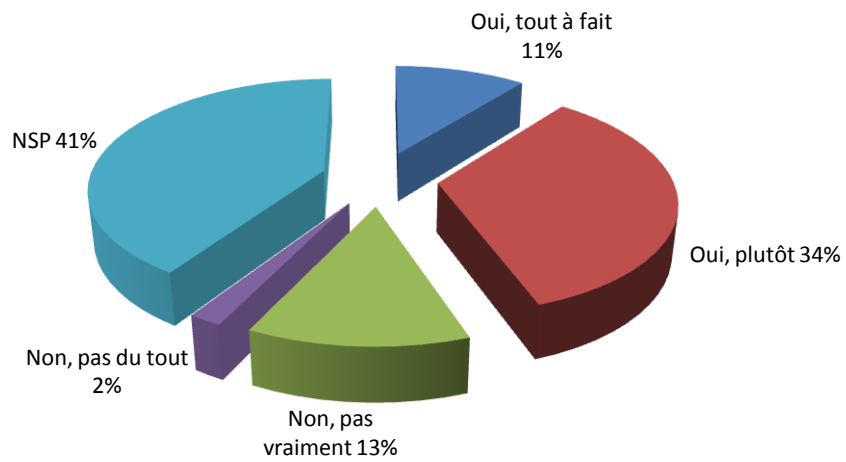
La réforme a-t-elle conduit à une plus forte présence d'enseignants universitaires ?



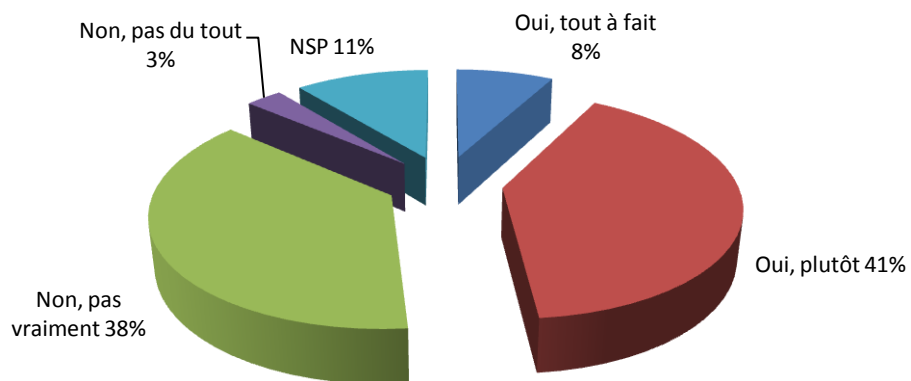
Le profil des formateurs a-t-il changé depuis la réforme ?



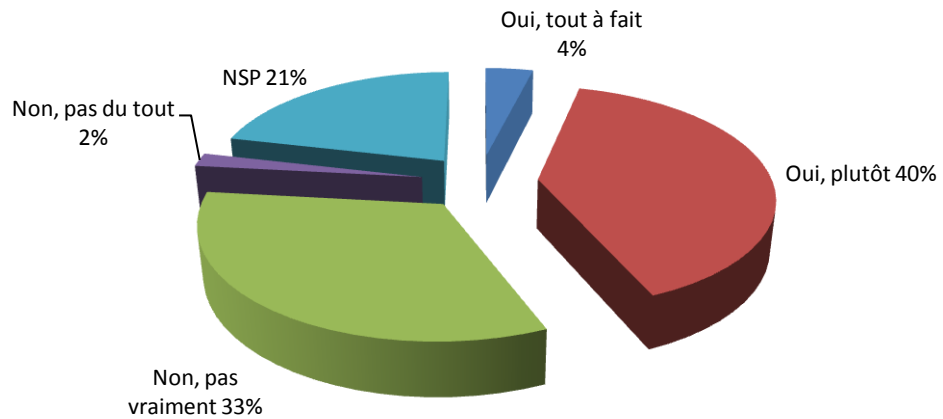
Les DC facilitent-ils la validation partielle des parcours en VAE ?



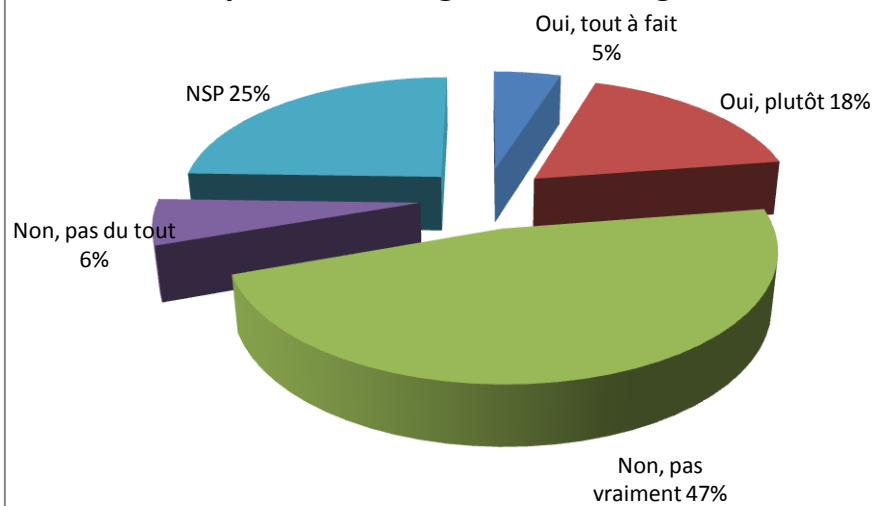
La notion de site qualifiant est-elle comprise par tous ?

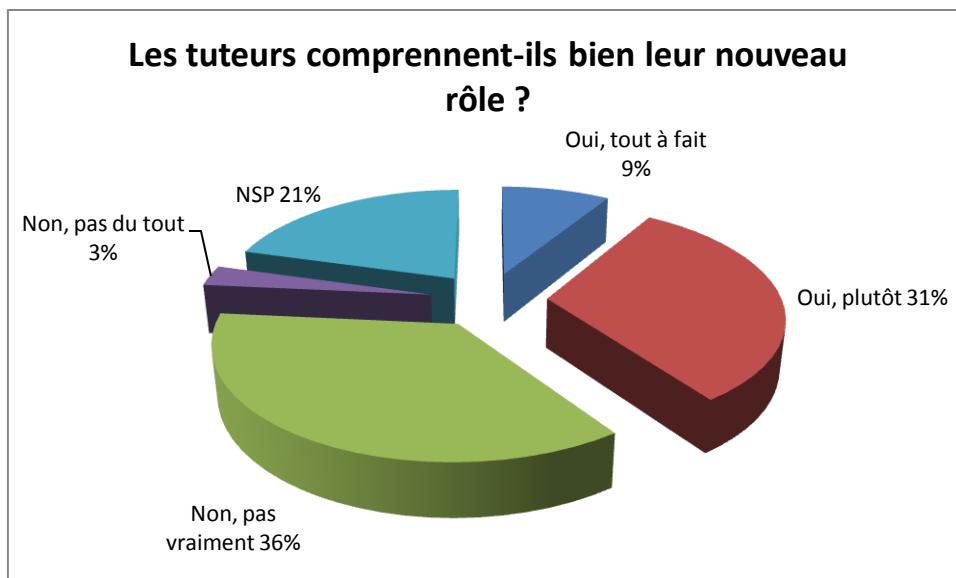


Le site qualifiant a-t-il facilité l'intégration professionnelle progressive des étudiants ?



La qualité des stages a-t-elle augmenté ?



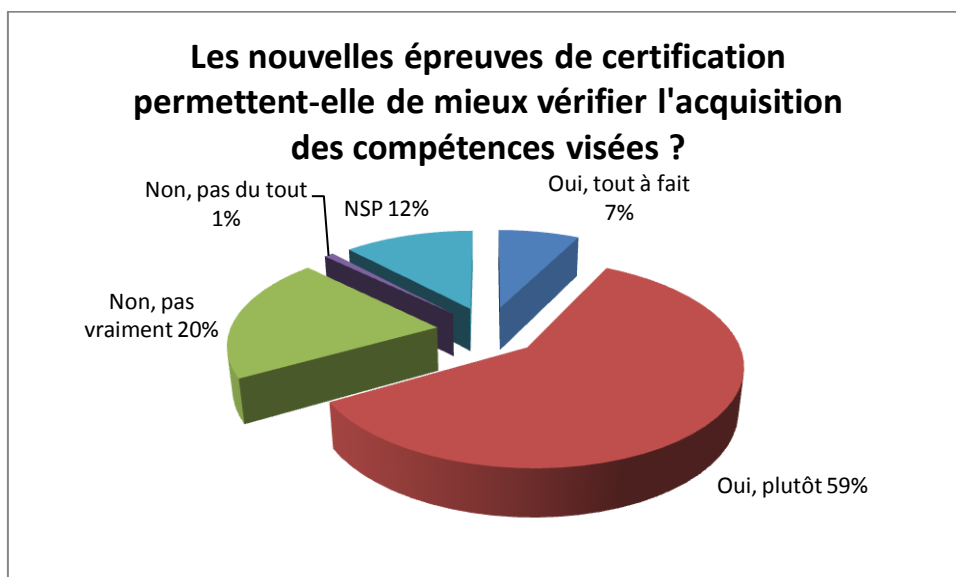


VI – LA CERTIFICATION

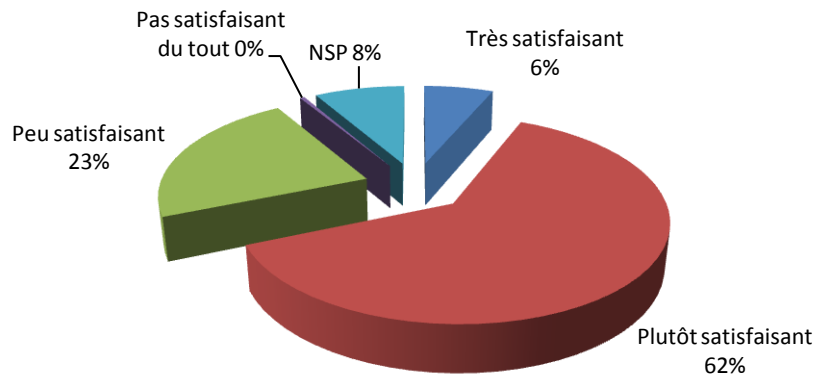
Plusieurs profils de répondants ont été interrogés sur la certification :

- Les formateurs
- Les membres de jury
- Les nouveaux diplômés depuis la réforme du DE ASS

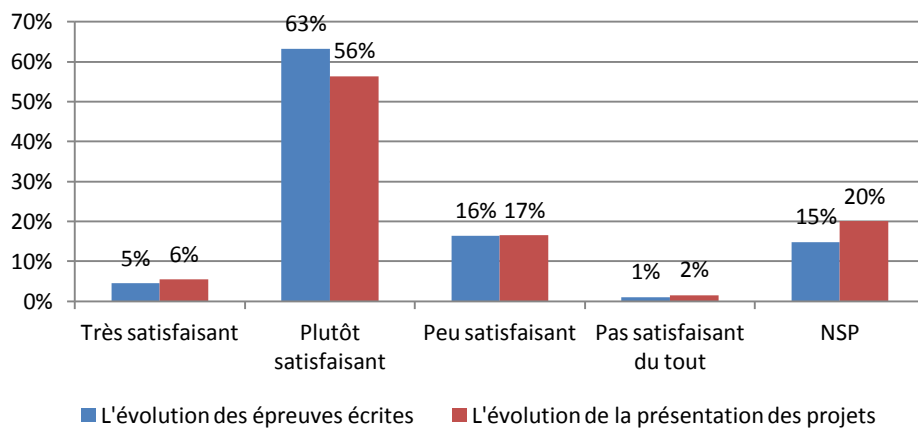
Au total, 470 personnes ont répondu à ces questions.



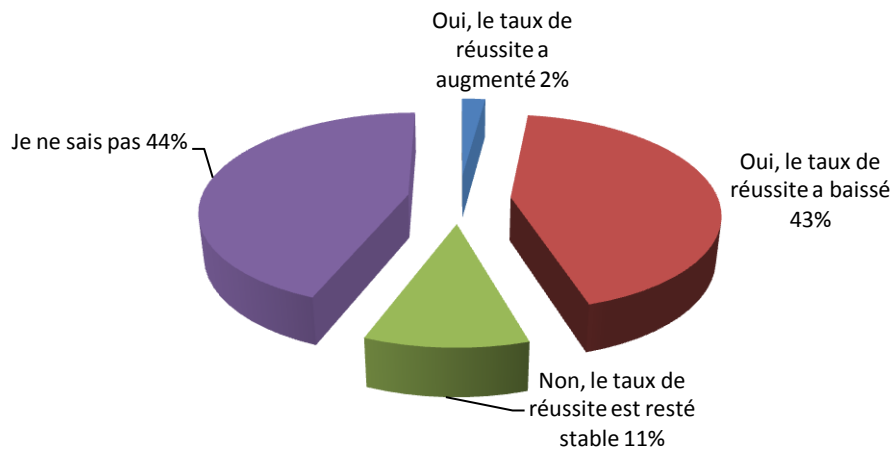
L'équilibre entre épreuves en cours de formation et épreuves finales vous paraît :



L'évolution des épreuves écrites et de la présentation des projets vous paraît :



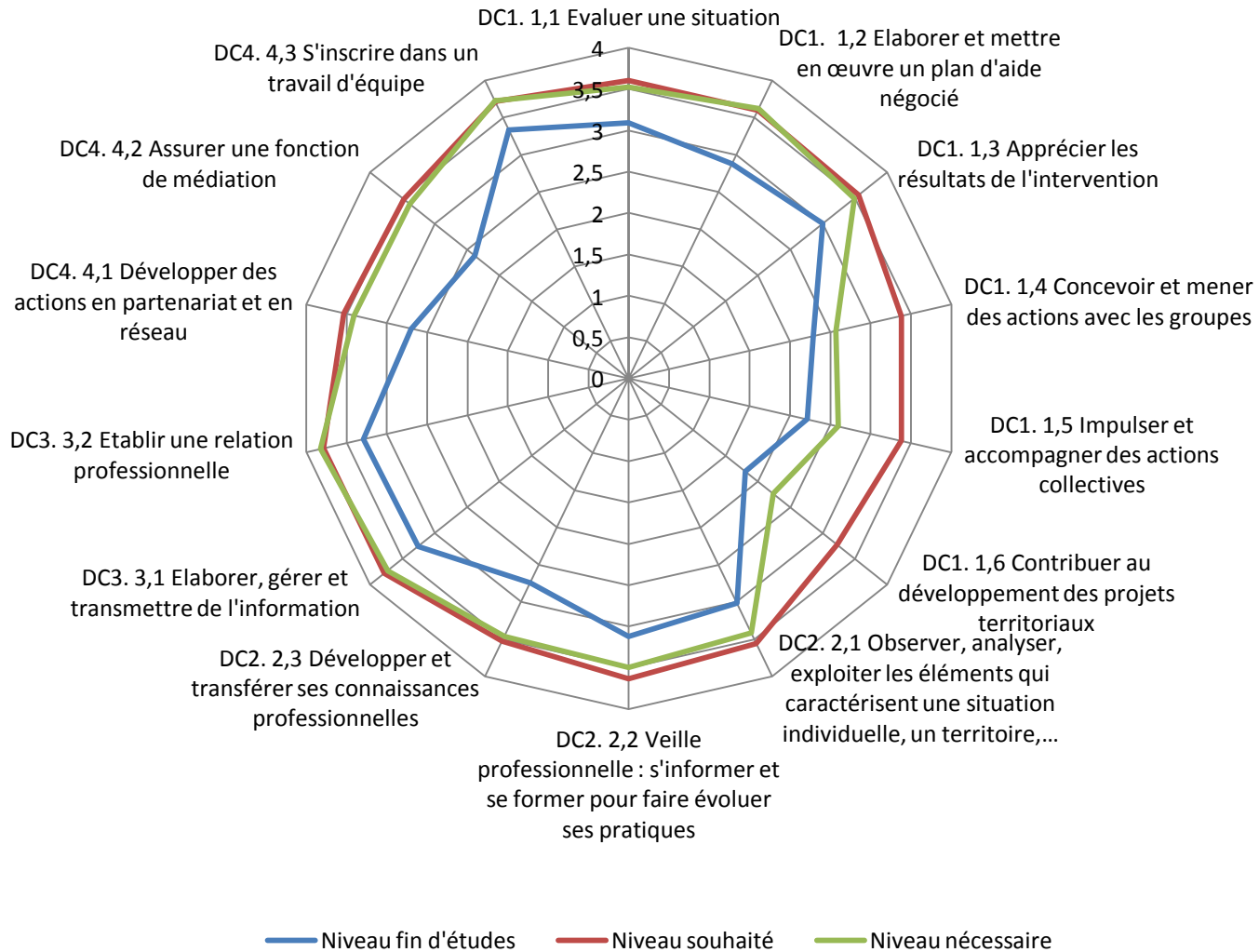
La réforme a-t-elle eu des effets sur les taux de réussite au diplôme ASS ?



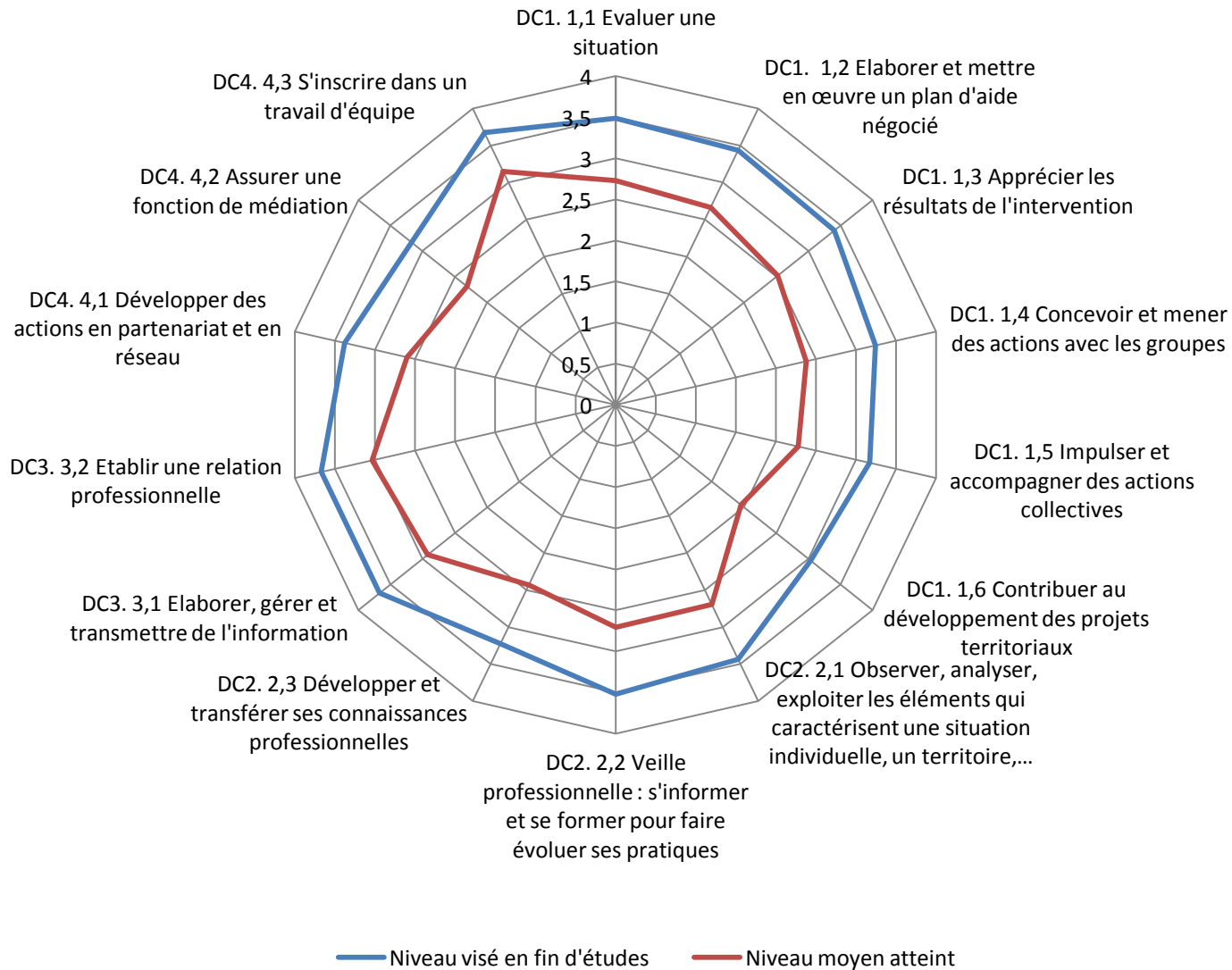
3 Le profil de compétences des ASS

Niveaux de 1 à 4	
1	Compréhension très faible ou approximative, ne permettant pas de traiter la question posée ou d'analyser la situation
2	Compréhension nécessitant une prise d'information complémentaire avant de traiter la question ou d'analyser la situation
3	En confiance pour aborder la question avec éventuellement une recherche d'information complémentaire
4	Parfaitement au courant de la question pour l'appliquer dans son travail sans référence ou recherche supplémentaire

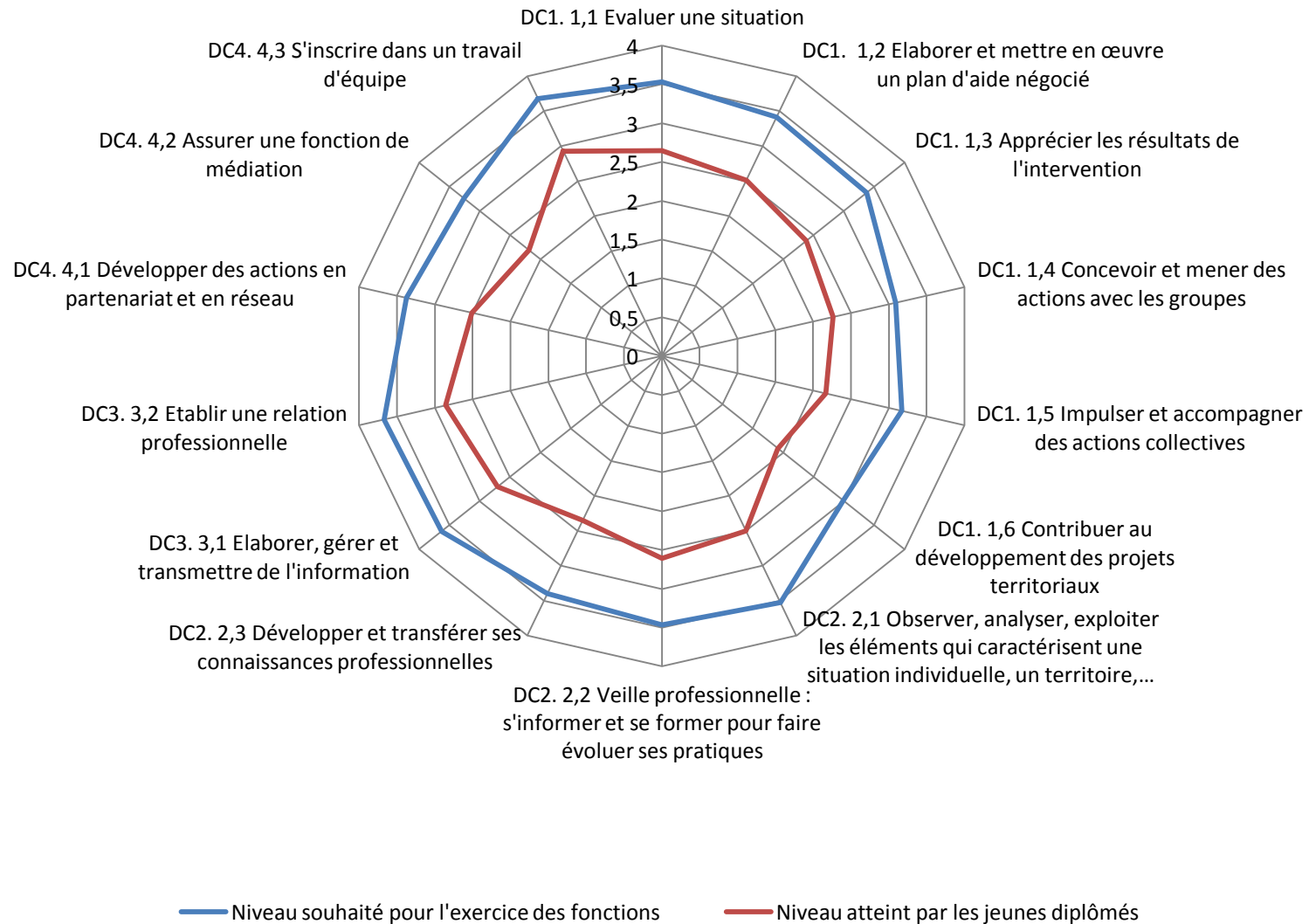
Niveau de compétence selon les jeunes diplômés ASS



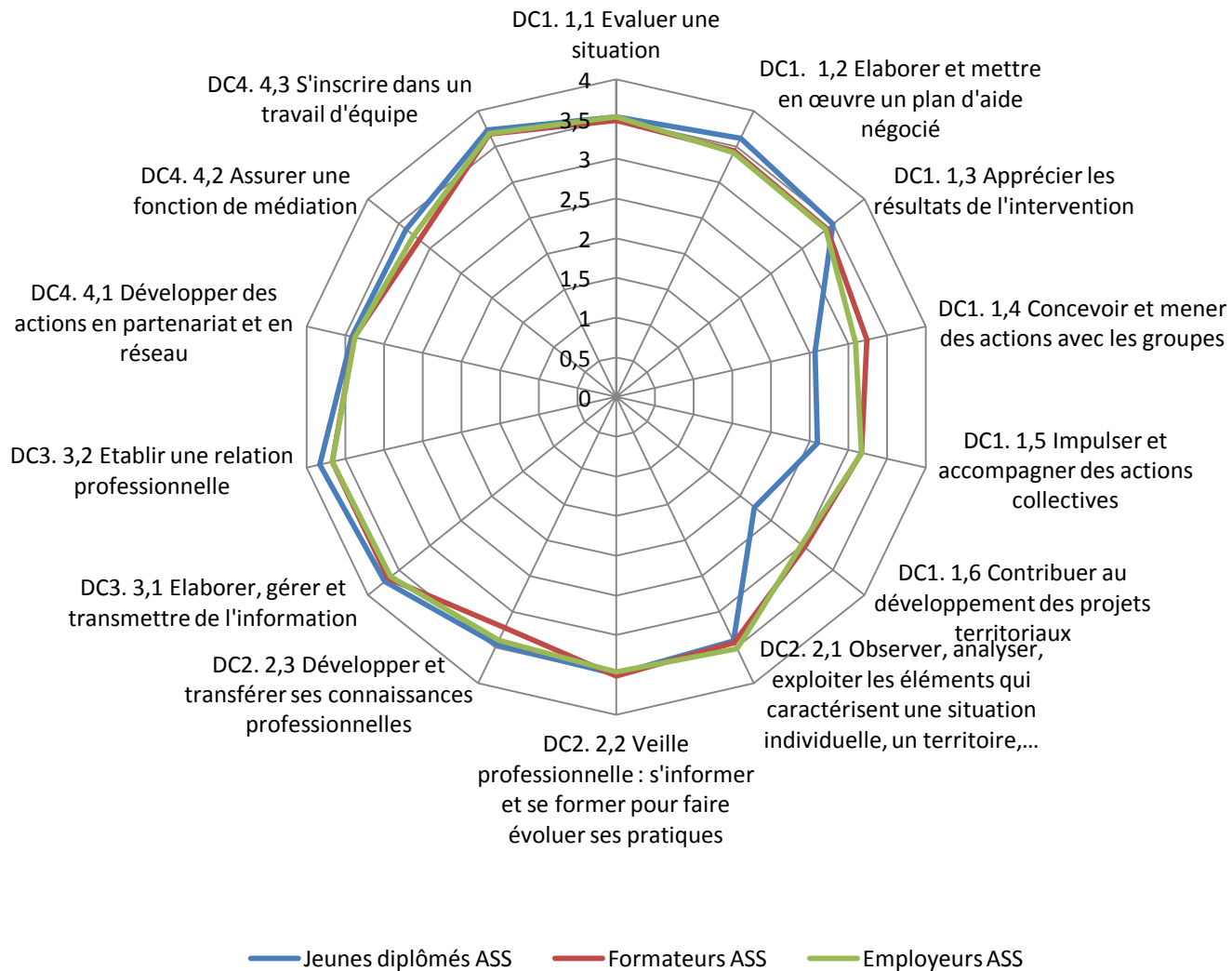
Niveau de compétence selon les formateurs ASS



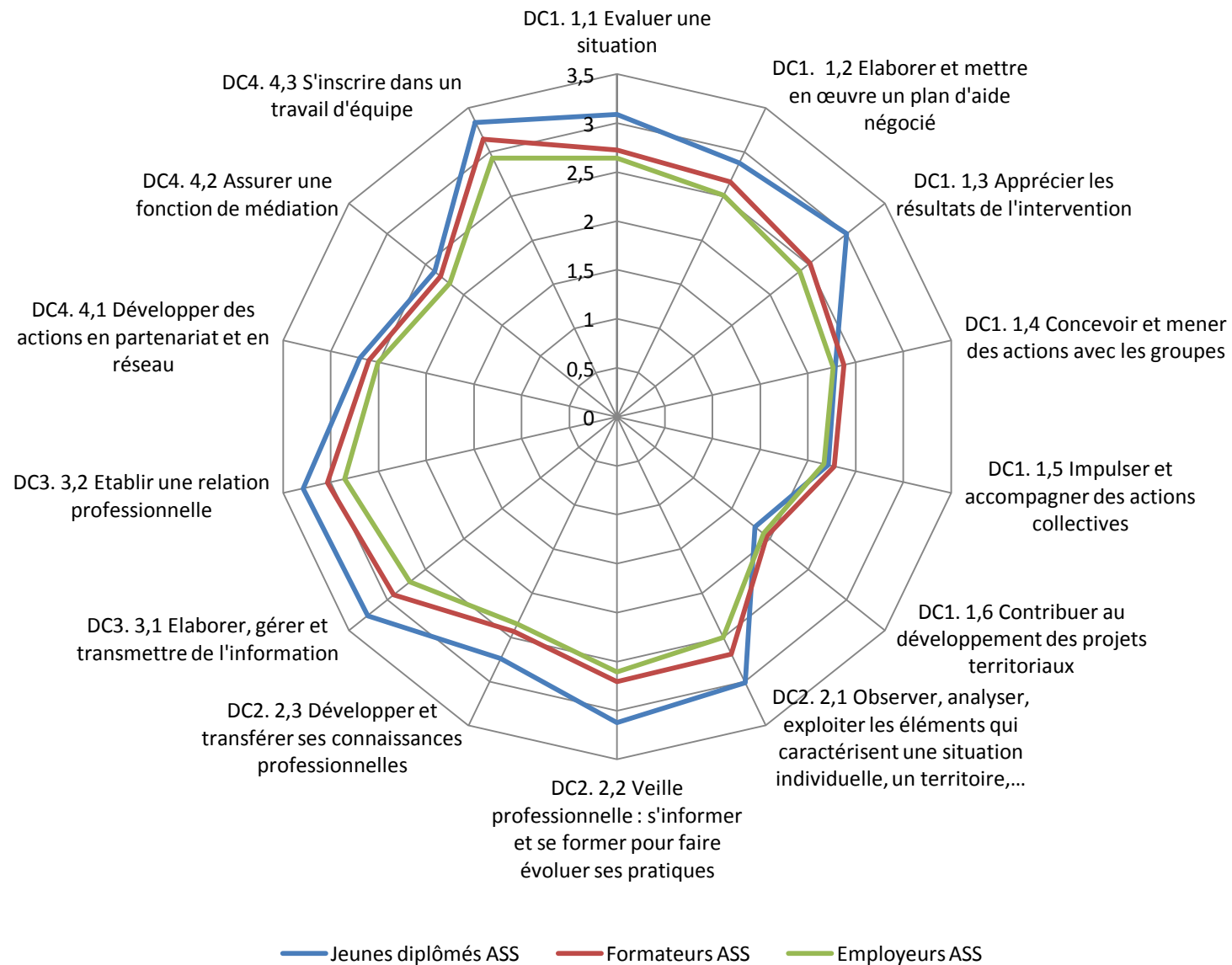
Niveau de compétence selon les employeurs ASS



Niveau nécessaire pour l'exercice des fonctions en fin d'études ASS



Niveau atteint par les jeunes diplômés en fin d'études ASS



4 Rapport d'exploitation de l'enquête quantitative simplifiée commune aux diplômés de travail social

I - INTRODUCTION

Méthodologie de l'enquête

Un questionnaire a été co-construit avec la DGCS. Ce dernier s'inspire directement du questionnaire complet, en le simplifiant largement. Au total, il ne comporte qu'une quinzaine de questions et les interrogations ne sont pas particulièrement adaptées au profil des répondants. Dans le cadre de l'évaluation de la réingénierie des diplômés de travail social, son objectif est d'élargir le champ et le nombre de personnes interrogées sur la réforme et ses impacts, en interrogeant les personnes qui ne sont pas forcément impliquées directement dans la réforme des diplômés de travail social, mais qui travaillent en lien avec des personnes concernées.

Tous les professionnels de travail social étaient donc visés par ce questionnaire. L'enquête a été diffusée via un questionnaire en ligne, accessible sur les sites internet de la presse spécialisée (ASH et Lien social, versions papier et électroniques).

Répondants

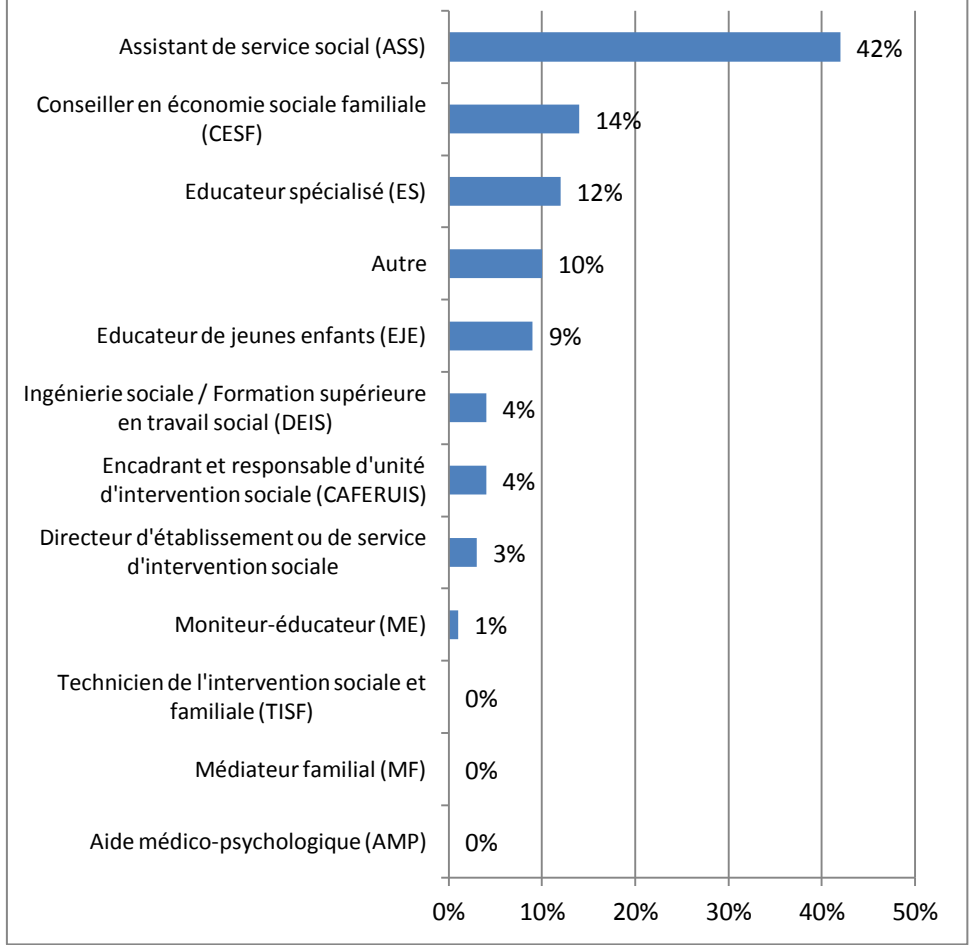
Au total, 786 réponses sont exploitables. Parmi les répondants, 327 sont diplômés ASS, et 69 diplômés EJE. Le nombre d'ASS permet de dresser une analyse spécifique sur cette population.

Précautions méthodologiques

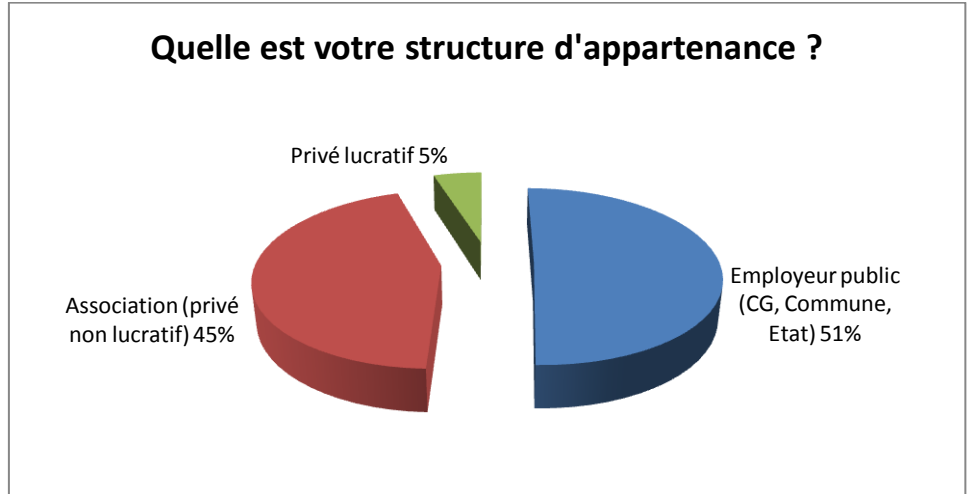
- Tous les pourcentages présentés sont calculés en fonction du nombre de répondants effectif à la question concernée. Celui-ci peut varier légèrement d'une question à l'autre, mais pas de manière à impacter de façon significative les résultats.
- Sur les questions multiples, la somme des réponses peut dépasser 100% puisqu'il est possible de choisir plusieurs réponses différentes.
- Toutes les réponses incohérentes ou largement incomplètes ont été supprimées avant l'analyse.
- Les répondants sont uniquement des lecteurs de la presse spécialisée sur secteur social. De ce fait, ils sont certainement plus intéressés que de nombreux des professionnels par les questions d'ingénierie des diplômés de travail social.

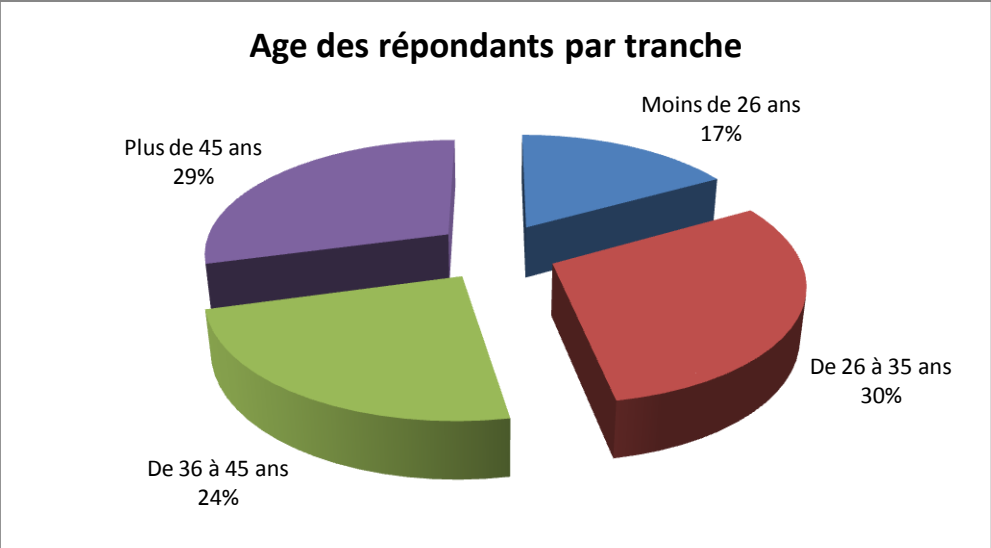
II - PROFIL DES REpondants

Quel est votre diplôme le plus élevé ?

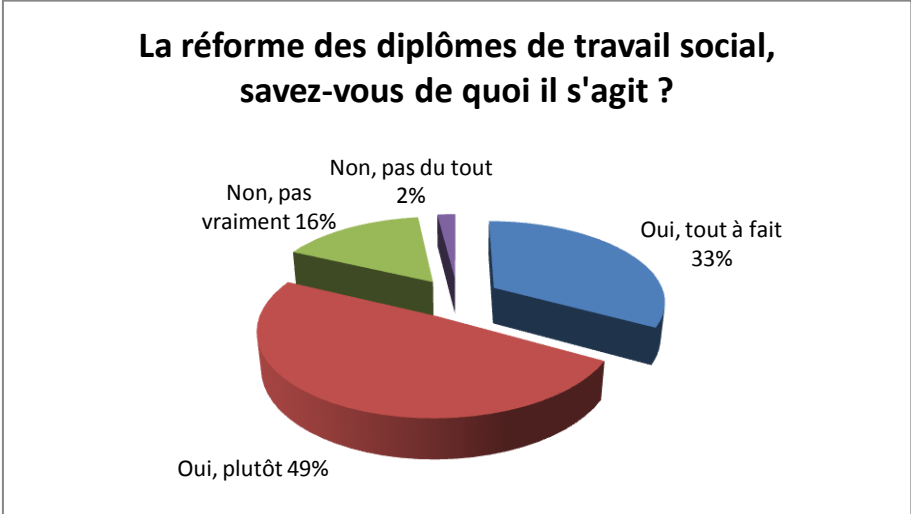


Quelle est votre structure d'appartenance ?

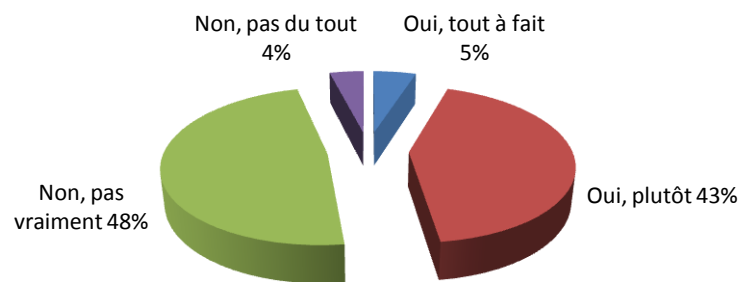




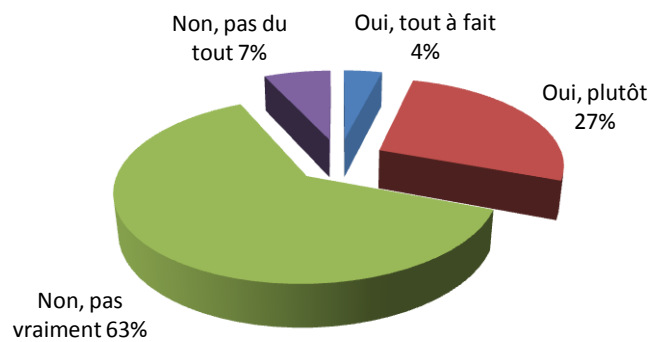
III – LES REPONSES AU QUESTIONNAIRE



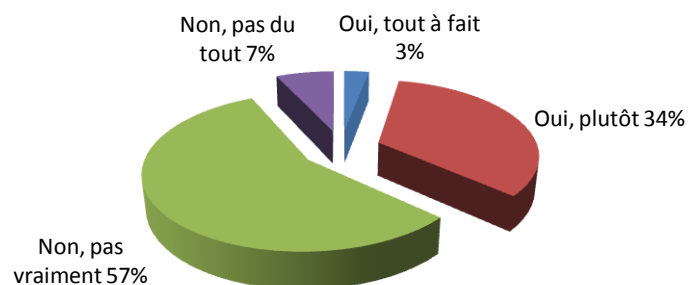
Pensez-vous que cette réforme a permis de mieux former les jeunes diplômés ?



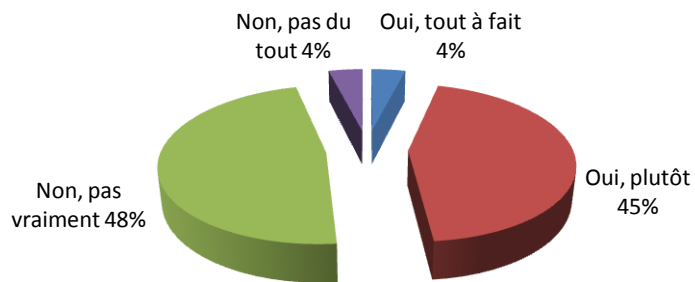
La réforme a-t-elle augmenté la lisibilité des diplômes de travail social ?



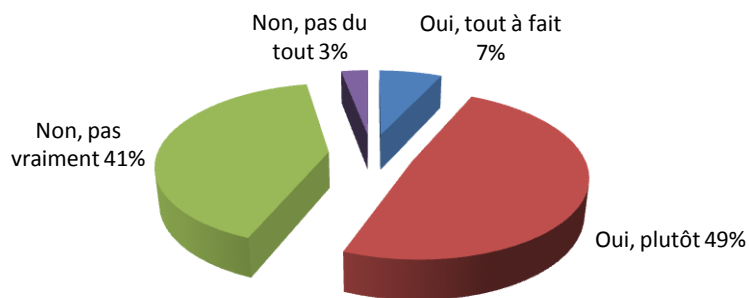
Les jeunes diplômés sont-ils plus rapidement opérationnels ?



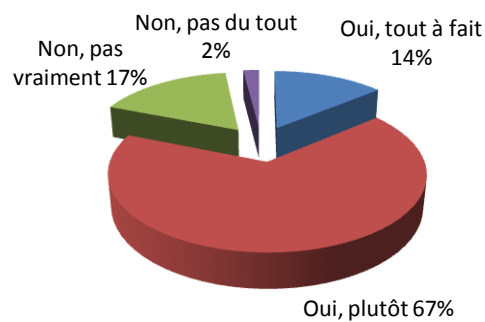
Les jeunes diplômés s'intègrent-ils plus facilement dans votre équipe de travail ?

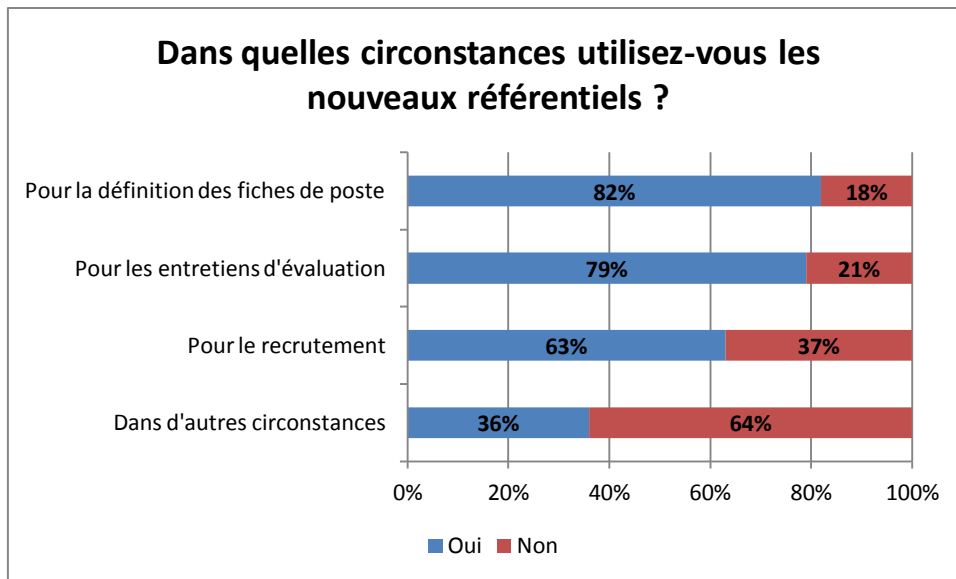


Les jeunes diplômés sont-ils plus à même de participer aux projets d'établissement ?

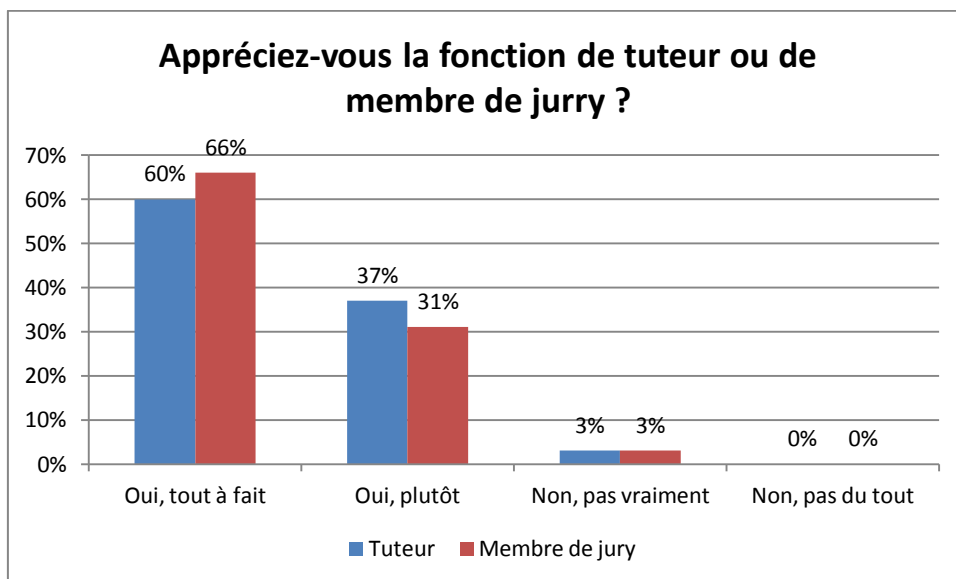


Les nouveaux référentiels vous paraissent-ils pertinents ?





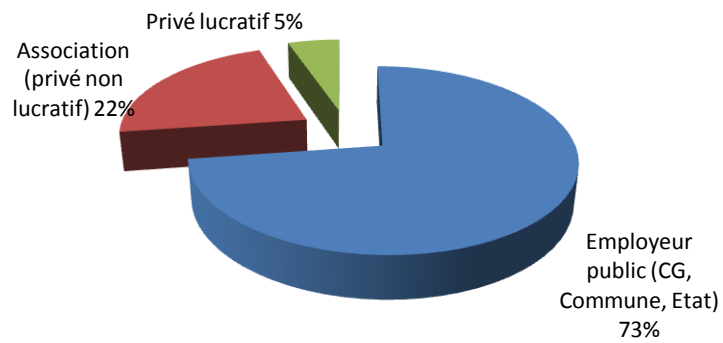
Parmi les répondants, 471 sont (ou ont été) tuteurs d'un étudiant dans le cadre d'un diplôme de travail social. 276 sont membres de jury.



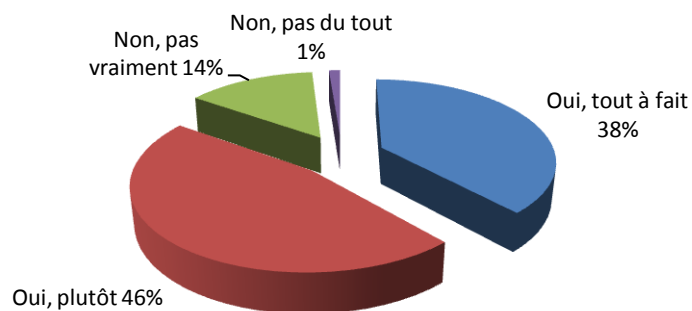
IV – LES REPONSES DES DIPLOMES ASS

Au total, 327 diplômés ASS ont répondu à ce questionnaire simplifié.

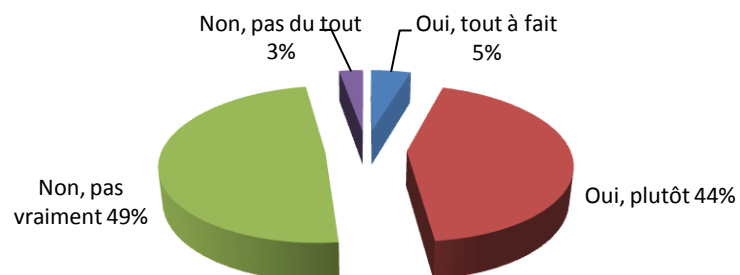
Quelle est votre structure d'appartenance ?



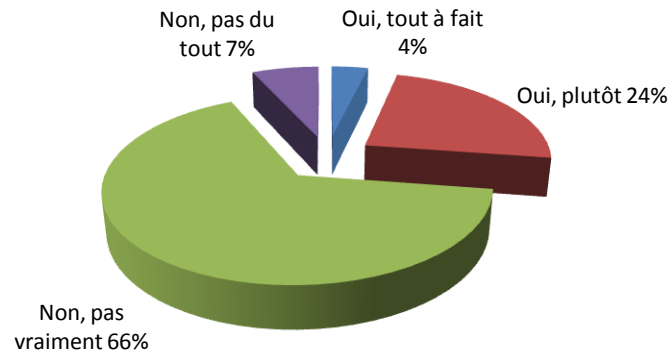
La réforme des diplômes de travail social, savez-vous de quoi il s'agit ?



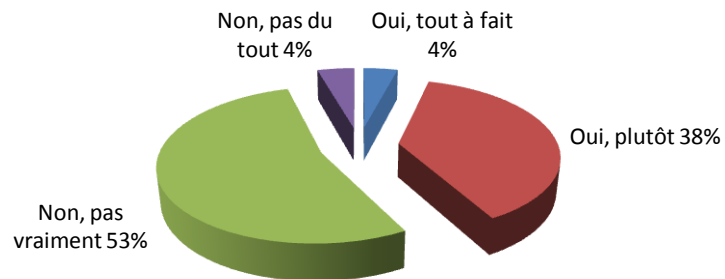
Pensez-vous que cette réforme a permis de mieux former les jeunes diplômés ?



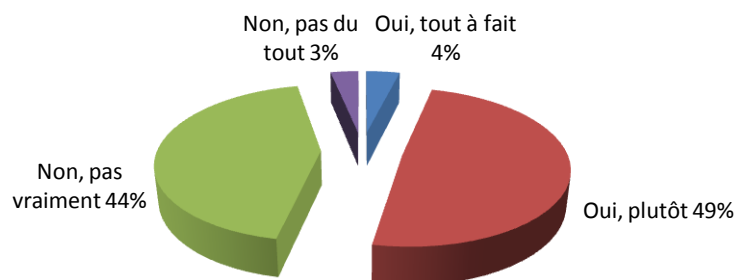
La réforme a-t-elle augmenté la lisibilité des diplômes de travail social ?



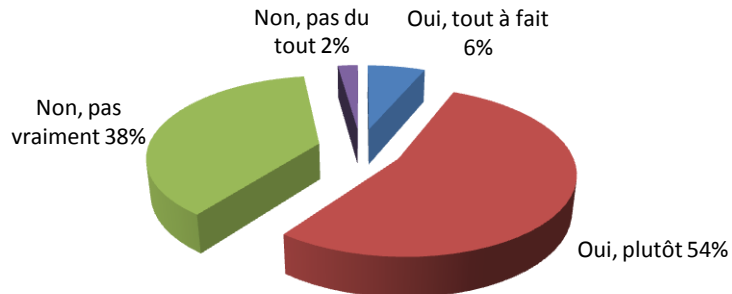
Les jeunes diplômés sont-ils plus rapidement opérationnels ?



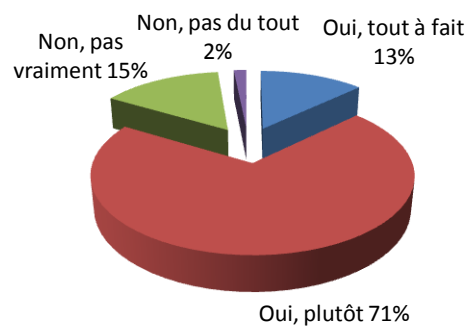
Les jeunes diplômés s'intègrent-ils plus facilement dans votre équipe de travail ?



Les jeunes diplômés sont-ils plus à même de participer aux projets d'établissement ?

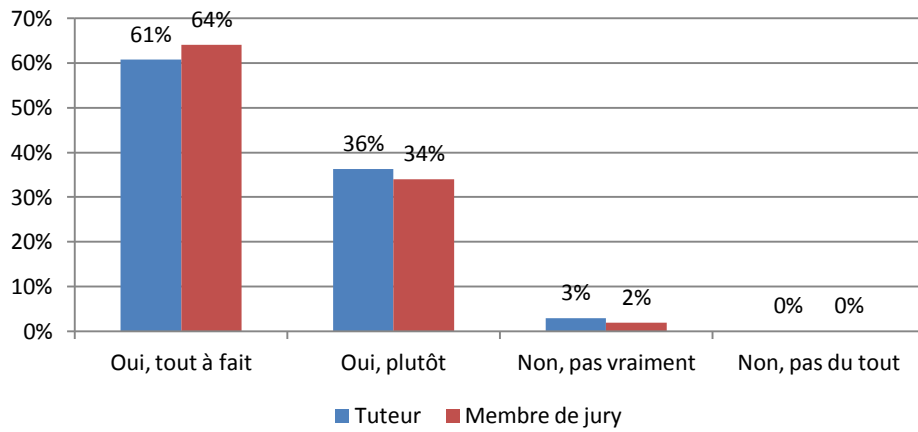


Le nouveau référentiel du diplôme ASS vous paraît-il pertinent ?



Parmi les répondants détenteurs du DE ASS, 205 sont (ou ont été) tuteurs d'un étudiant dans le cadre d'un diplôme de travail social. 104 sont membres de jury.

Appréciez-vous la fonction de tuteur ou de membre de jury ?



5 Pistes de réflexion sur l'évolution future des diplômes

Il est encore trop tôt pour établir de véritables préconisations qui devront attendre les évaluations sur les autres diplômes et une vue transversale sur l'architecture d'ensemble des 10 diplômes évalués, mais on peut d'ores et déjà dégager quelques pistes de réflexion spécifiques au diplôme d'EJE et communes aux deux diplômes d'EJE et d'ESS

5.1 Pistes pour le diplôme ASS

- 1 Les ASS forment une profession qui s'est dévalorisée aux yeux du public et de jeunes en particulier, en raison notamment de ses conditions d'exercice (place de plus en plus prépondérante de la gestion répétitive de dossiers et de dispositifs, absence de vrai suivi dans le temps des bénéficiaires...) et de son niveau de reconnaissance salariale.
- 2 La réforme a contribué à hausser le niveau et à rendre l'obtention du diplôme plus difficile pour une bonne partie des étudiants. Cette difficulté comporte un véritable risque de désaffection.
- 3 Une réflexion d'ensemble sur le positionnement du diplôme et des emplois auxquels il conduit est donc souhaitable. Il faut vérifier que les exigences de ce diplôme sont toujours comparables avec celles des autres diplômes de niveau III (DEES, DECESF en particulier).
- 4 Le risque d'échec majeur porte sur le DC1 et sur le DPP ; il conviendrait d'en redéfinir les modalités de notation. Pour le DC2 l'ambition du mémoire est peut-être excessive et il faudrait lui restituer son caractère d'écrit professionnel.
- 5 Plus généralement la progression de l'étudiant, tracé dans le livret de formation ne pèse pas d'un poids suffisant dans la certification, il faut trouver le moyen d'en renforcer l'usage

5.2 Pistes communes aux diplômes

- 1 Définir le sous-ensemble des modules communs à toutes les formations N III (communication, institutions, projet, maîtrise du français...) et homogénéiser le contenu des DC 3 et DC4.
- 2 Réfléchir à l'explicitation « d'aptitudes comportementales » à acquérir sans qu'elles soient reliées à un programme détaillé ni à une épreuve.
- 3 Réaffirmer le principe que la certification sanctionne une acquisition progressive de compétences, qui peut prendre des formes différentes suivant le processus de formation (formation initiale, apprentissage, contrat de professionnalisation, VAE partielle...)
- 4 Définir des modalités de certification qui renforcent le poids des sites qualifiants et des établissements de formation dans le processus de certification pour aboutir à une répartition du type : 1/3 pour les notes de stages (hors stages de découverte), 1/3 pour les épreuves en cours de formation, 1/3 pour les épreuves finales.
- 5 Expliciter les filières et diplômes universitaires proches de chacun des diplômes pour amorcer, à partir de cette cartographie, un rapprochement avec ces diplômes.
- 6 Définir les différentes productions écrites des étudiants comme des exercices de monographies et d'écriture professionnelles dans un parcours d'acquisition de postures professionnelles.
- 7 Continuer dans la voie de la modularisation des formations et des certifications en définissant des ECTS et en procédant à une semestrialisation des rythmes.

ANNEXE 1 : Comparaison des réformes de mai 1980 et de juin 2004 (révisée en 2008)

Le diplôme d'état d'assistant de service social est créé en 1938 et fait suite au brevet (d'Etat) de capacité professionnelle de service social de 1932 qui confère le titre d'assistante de service social.

Précédentes réformes mars 51/juin 52 – janvier 61/mai 62 – mai 67 – janvier 76

ITEMS	DE : MAI 1980	DE : JUIN 2004
Accès à la formation	Bac Titres et examens admis pour l'entrée à l'université Diplôme étranger Autres diplômes du travail social et para médicaux ; Soit 25 ans + 5 ans d'activité professionnelle ou d'éducation de ses enfants	Bac Titres et diplômes admis pour l'entrée à l'université ; Diplôme de niveau IV paramédical ou CASF
Contrôle des aptitudes	Admissibilité : Epreuve écrite : 3h Rédaction d'un résumé : 2h Epreuve écrite math histoire géo langue, langue ancienne: Admission Epreuves d'aptitude organisées par l'établissement de formation agréé : - écoute », observation, relations, adaptation, innovation.	Admissibilité Epreuve écrite Titulaires diplôme travail social III sont dispensés. Admission 2 épreuves orales d'aptitude et de motivation ; Pas de compensation entre épreuves écrites et orales pour ne pas pénaliser les dispensés de l'écrit
Heures de formation	1400 heures en 3 ans	1740 heures dont 450 de TP + 120 h optionnelle langue vivante
Stages	Lieux de stage agréés par le DRASS. 14 mois de stage Stages d'initiation et d'information de 1 à 2 mois Stages de formation 12 mois minimum dont 5 en polyvalence tutorat par DEASS + 3 ans et formée. Conseillère technique DRASS contrôle la qualité des stages	L'établissement de formation reconnaît le site qualifiant par convention. 12 mois de stage 1680 h et 110 h de relations entre établissement et site qualifiant. Un stage de découverte en 1 ^o année : 4 à 6 semaines : tuteur ASS obligatoire. Au moins la moitié de la durée des autres stages avec référent ASS ; sur 2 ou 3 sites. Equivalence de durée en isap et en isic Le site qualifiant engage l'équipe professionnelle

		Il évalue le stagiaire.
Certification 1 Contrôle continu	<p>Livret de formation avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rapport du stage d'information. - dossier sur une situation sociale - appréciation de la monitrice de stage long (formation) ; <p>Contrôles annuels des unités de formation. et appréciations par chaque responsable.</p> <p>Note entre 0 et 5 pour l'ensemble enseignements et stages coeff 2 Inférieure à 2 = éliminatoire</p>	Livret de formation comporte les appréciations des formateurs, des tuteurs et de l'étudiant.
Certification 2 (épreuves)	<p>Centre d'examen</p> <p>Synthèse de dossier 3 h coeff 2</p> <p>Oral sur situation sociale traitée lors du stage long : 20' coeff 3 Notes sur 5 ; inférieures à 2 = éliminatoire</p> <p>Oral sur mémoire : coeff 3 (1+2) Note sur 15 ; inférieure à 6 = éliminatoire.</p> <p>Admission au diplôme par la moyenne générale.</p>	<p>- Centre d'examen</p> <p>DC 1 : soutenance du dossier de pratiques professionnelles comprenant 3 documents (coeff écrit 1 ; oral 1)</p> <p>DC 2 : soutenance du mémoire d'initiation à la recherche (+contrôle continu)(coef écrit 1 ; oral 1 ; contrôle 1)</p> <p>DC 4 : épreuve politiques sociales et dynamiques institutionnelles ; 4 h (+contrôle continu) ; sujet national :coef 2 ; contrôle coef 1</p> <p>Chaque DC est validé séparément. Dispense des 3 et 4 pour titulaires d'un diplôme N° III de travail social.</p> <p>- En établissement de formation ; DC3 : dossier de communication comprenant 2 travaux de synthèse (4h et sur site) et 2 travaux individuels ou collectifs.</p>

Qualité de l'établissement de formation	Centres de formation désignés par le ministre Directeurs et responsables d'unités de formation agréés par le DRASS Sur critères nationaux (arrêté 19/06/80)	Dossiers de déclaration préalable reçus par les DRJSCS. Agrément Région.
Formation	<p>6 Unités de formation</p> <p>- Service social 400 heures</p> <p>1-Théorie du service social : politique et action sociale ; histoire du service social ; finalités- principes- organisation des professions sociales ;</p> <p>2- Méthodes d'intervention service individualisé ;service social de groupe ;service social de communauté ;</p> <p>3- Techniques de travail Information ;documentation ;</p>	<p>7 unités de formation</p> <p>UF 1 - Théorie et pratique de l'intervention en service social. 460 heures</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intervention professionnelle ; fondements ; ISAP ; ISIC - L'expertise sociale - Communication professionnelle - Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles

	<p>organisation du travail 4 – Champs d’intervention : travail avec individus, groupes et communautés ; dans différents milieux, situations particulières et problèmes spécifiques.</p> <p>- cadre institutionnel 160 h 1 - sciences juridiques :droit ;législation sociale 2 - champs d’intervention :famille ; enfance ; adolescence, protection judiciaire, personnes âgées, actions spécifiques</p> <p>- Relations humaines 160 h 1 - sciences humaines : psychologie ;psychologie sociale ; psychopédagogie 2 - champs d’intervention : famille ; groupes d’appartenance ;institutions.</p> <p>- Environnement social 160 h 1 sciences sociales : sociologie ; anthropologie – ethnologie 2 Etude : cadre ce vie ; école et éducation ; vie sociale et civique ; marginalisation.</p> <p>- Economie sociale 160 h Sciences : économie ; démographie et statistiques ; Champs d’intervention : conditions de vie de la population ; fonction économique des ménages ; influence des cultures et des modèles sociaux.</p> <p>- Santé, éducation sanitaire protection médico-sociale 160 h 1 – Sciences biologiques et sociales : anthropologie ;biologie cellulaire ; anatomie-physiologie-pathologie ;psychopathologie ; économie de la santé ; 2- Champs d’intervention : politiques de santé ; santé de l’homme et des groupes ; éducation sanitaire ; maladie et handicap ;prévention-réinsertion ; structures administratives</p> <p>Approfondissement 200 heures</p>	<p>UF 2 philosophie de l’action, éthique 120 h Les références Questions éthiques de l’intervention</p> <p>UF 3 - droit 120 h Introduction à la discipline Droits public, privé, civil, pénal, travail. Contribution de la discipline au service social</p> <p>UF 4 - législation et politiques sociales 160 h Introduction à la discipline. Contribution de la discipline au service social</p> <p>UF 5 - sociologie, anthropologie, ethnologie 120 h</p> <p>UF 6 - psychologie, sciences de l’éducation, de l’information, communication 120 h Introduction à la discipline Contribution de la discipline au service social</p> <p>UF 7 Economie démographie 120h Introduction à la discipline Contribution de la discipline au service social</p> <p>UF 8 - santé publique et communautaire120 h Introduction à la discipline Contribution de la discipline au service social</p> <p>200 heures d’approfondissement + 200 heures de préparation à la certification</p>
Raisons-arguments	Valorisation de l’approche globale	Adéquation entre exercice

	et pluridisciplinaire. Accroissement des enseignements en sciences humaines et réduction de ceux concernant la santé.	professionnel et formation Renforcement de l'attractivité Meilleure lisibilité et visibilité des compétences du diplôme. Légitimité professionnelle intervention sociale d'intérêt collectif. Faire évoluer l'intervention sociale vers une dynamique collective.
Allègements formation	Equivalences et allègements sur détention de diplômes ou d'expériences.	DC 1 = 5 mois DC 2 = 2 mois DC 3 = 1,5 à 2 mois DC 4 = 2 mois Sur protocole de l'établissement de formation et inférieurs aux 2/3 de la durée de la formation.
Dispenses		DC3 et DC4 pour les titulaires d'un diplôme CASF de niveau III

- **Principales modifications**

- Ajout de 340 heures d'enseignement et de 120 heures optionnelles de langue.
- Précisions pour les 450 heures de travaux pratiques.
- L'UF 1 (principale)s'enrichit de 60 heures : (de 400 à 460 h)
- Les enseignements en sciences humaines et sociales perdent 120 heures
- Ajout de 120 heures de philosophie
- Droit et législation passent de 160 heures à 280 heures

- **Commentaires CPC**

- Séance 07/2003
 - Le référentiel professionnel doit valoriser la réglementation de la profession. Les compétences liées au secret professionnel manquent. Souligner l'éthique de la responsabilité.
 - Distinguer savoirs opérationnels et savoirs relationnels
 - Faire apparaître les compétences relatives à la protection de l'enfance.
- Séance 10/2003
 - Le mémoire d'initiation à la recherche = approfondir une expérience, en tirer des réflexions et un positionnement professionnel.
 - Faiblesse du référentiel professionnel sur les contours du travail social avec les bénévoles et sur la diversité culturelle.
 - Maintien de la garantie d'une certification nationale face à l'accroissement de la responsabilité des établissements de formation dans la certification.
 - Obligation ou Option pour la langue étrangère : dédiée à communiquer avec d'autres acteurs et non avec la population.
 - UF 4 : l'approche des dynamiques partenariales est différente entre les ASS et les ES.
- Séance 12/2003
 - Passerelles : favoriser la mobilité professionnelle, encourager la promotion professionnelle, encadrer les allègements, règlementer les dispenses d'UF et d'épreuves de certification.
 - Trois situations :
 - A = Allègements de parties d'UF et passation des épreuves
 - D = Dispense de toute une UF et passation des épreuves

V = Validation de l'UF et des épreuves

- Proposition de valider l'épreuve de « communication professionnelle pour tous les niveaux III ;
- Demande de davantage de dispenses de formation pour les unités de formation contributives.

- Séance 01/2004

- Mandat à un comité de suivi et application de la réforme à la rentrée 2004.

- Séance 10/2008

- Chute de 10% de la réussite aux examens.
- Intégration de la réforme par les sites qualifiants
- Passage des formateurs de la posture d'enseignants à celle d'accompagnateurs.
- Organisation des services départementaux pour l'accueil des stagiaires
- Les établissements de formation supportent le coût de l'organisation de la certification
- Elaboration de grilles de suivi et de bilan des examens par les DRASS, formation et cahiers des bonnes pratiques pour harmoniser le travail des jurys.
- Propositions du comité de suivi :
 - Suppression des sessions de rattrapage
 - Autorisation de se représenter pendant 5 ans au lieu de 3 fois.
 - ISIC : positionner le travail social de manière stratégique et dans une dimension politique.
 - Introduction d'une note de contrôle continu pour le DC4
 - Une note sur le parcours de scolarité de l'étudiant.

Séance 11/2009

Réflexions sur les taux de réussite : 2007/2008 = 74 % ; Juin 2009 = 82 %

Variations de 50 à 90% selon les établissements.

Beaucoup d'échecs dans le DC1.

ANNEXE 2 : COMPOSITION DU COMITÉ DE PILOTAGE

Hélène DOLGOROUKY	(UNIOPSS)
Joëlle GARELLO	(SNAEC SO)
Maryvonne ISAAC DE LEMOS	(AGRICULTURE)
Isabelle KITTEL	(DGCS)
Hélène LEMASSON-GODIN	(CPNE)
Raymonde MICHEL	(DGCS)
Isabelle MONNIER	(DGOS)
Maryane SABA	(UNIOPSS)
Sofia SAMOULHIAN	(UNIFAF)
Alain DENIS	(CFDT)
Jean-François MARSAC	(CGT)
Frédéric MUSSO	(DGCS)
Manuel PELISSIÉ	(UNAFORIS)
Jean-Baptiste PLARIER	(CFE-CGC)
Bernard ROUE	(CFTC)
Michel THIERRY	(vice-président CSTS)
Didier TRONCHE	(UNIFED)