

Louis DUBOUCHET Consultant
30, rue de la Pinède – 13790 Châteauneuf 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 DE 10 DIPLOMES D'ETAT DE TRAVAIL SOCIAL (Niveau IV à I)

Note de synthèse et préconisations



Ministère des Affaires Sociales et de la Santé

Direction Générale de la Cohésion Sociale

Décembre 2013

Sommaire

1	PREAMBULE.....	3
1.1	Rappel du cadre de l'évaluation et de la présente note	3
1.2	Rappel des points-clé de la réingénierie des diplômés	4
1.3	Quelques données de cadrage sur le nombre de diplômés et les effectifs des professionnels.....	5
1.4	Les changements du contexte.....	6
2	LES RESULTATS DES ENTRETIENS ET DES ENQUÊTES SUR LES EFFETS DE LA REINGENIERIE.....	8
	Introduction	8
2.1	La connaissance et l'appréciation de la réingénierie.....	9
2.2	Les compétences des professionnels du travail social, quelle évolution, quels effets de la réingénierie ?	10
2.3	L'appréciation de l'évolution des compétences par les employeurs.....	13
2.4	Les effets sur les formations.....	15
2.5	La certification	18
3	LES PRINCIPALES PROPOSITIONS D'EVOLUTION EXPRIMEES DANS L'ENQUÊTE INTERNET	20
4	PRECONISATIONS.....	22
	Introduction	22
4.1	DES PRINCIPES DE CONSTRUCTION D'UNE NOUVELLE ARCHITECTURE.....	22
4.2	VERS DES PARCOURS PLUS FLUIDES	23
4.3	L'ALTERNANCE INTEGRATIVE ET LA COOPERATION ENTRE PROFESSIONNELS ET FORMATEURS	28
4.4	DES EVOLUTIONS DANS LA CERTIFICATION.....	28
	ANNEXE N°1 : LES REpondANTS A L'ENQUETE INTERNET.....	31
	Les répondants à l'enquête 2013 : répartition par diplôme.....	31
	Les répondants à l'enquête 2012 (DEASS et DEEJE).....	32
	ANNEXE N°2 - ANALYSE DES COMPETENCES (PROGRESSION ET REGRESSION).....	33
	ANNEXE N° 3 - LE COMITÉ DE PILOTAGE.....	38

1 PREAMBULE

1.1 Rappel du cadre de l'évaluation et de la présente note

Réalisée dans le cadre d'un appel d'offres de la DGCS, cette évaluation a pour objet d'évaluer les effets de la réingénierie de 10 diplômes de travail social: (DEASS, DEEJE, DEES, DEETS, DEME, DECSF, DEMF, CAFERUIS, DEIS, CAFDES)

Engagée en 2011, elle a été conduite sous l'égide d'un comité de pilotage, issu de la Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale. Les niveaux V ne font pas partie de cette évaluation car un groupe de travail de la CPC a pour charge d'en étudier l'évolution.

Les résultats en sont présentés sous la forme de 10 rapports par diplôme, et d'un rapport de synthèse.

Le protocole méthodologique comportait la collecte d'information selon deux voies principales : une enquête par entretiens auprès d'un échantillon raisonné d'acteurs du champ social (employeurs, encadrants, formateurs, certificateurs) dans 5 puis 6 régions cibles¹ et une enquête au niveau national par Internet auprès, d'une part, des lecteurs de la presse spécialisée, d'autre part, de formateurs, de tuteurs, d'employeurs et de professionnels, titulaires de ces diplômes.

Les questions évaluatives portaient sur les trois domaines de l'emploi, de la formation et de la certification :

- 1- les effets sur l'emploi en termes de lisibilité, d'attractivité et d'adaptation des compétences aux besoins des politiques sociales, des modes d'organisation de l'intervention sociale et des employeurs ;
- 2 – les effets sur la formation, sa programmation, l'alternance intégrative ;
- 3 – les effets sur les procédures et les processus de certification.

Cette évaluation s'est déroulée en deux phases. La première, en 2012, avait permis celle des diplômes d'Etat d'assistant de service social (DEASS) et d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE), la seconde phase, conduite en 2013, traite des 8 autres diplômes et intègre les résultats d'une étude préalable du DETISF².

Cette synthèse porte donc, au final, sur 11 diplômes de travail social.

¹ Pour le DEASS et le DEEJE : Auvergne, Ile-de-France, Midi-Pyrénées, Nord-Pas-de-Calais et Provence-Alpes-Côte d'Azur. Pour les DEME, DEES, DEETS, DECSF, DEMF, DEIS, CAFERUIS et CAFDES : Bretagne, Centre, Ile-de-France, Nord-Pas-de-Calais, Provence-Alpes-Côte d'Azur et Rhône-Alpes.

² Cf. étude GESTE de 2010.

1.2 Rappel des points-clé de la réingénierie des diplômes

La réingénierie des diplômes de travail social s'est effectuée sous l'égide de la Commission professionnelle consultative entre 2002 et 2009.

Les principaux changements ont concerné la rédaction de référentiels de certification et de formation à partir d'un référentiel d'activités et de compétences avec maintien de l'architecture d'ensemble et une forte liaison entre un diplôme donné et l'emploi « générique » auquel il conduit.

La réingénierie a également approfondi le principe de l'alternance intégrative en définissant des sites qualifiants et en augmentant la place des stages et des référents professionnels dans la formation.

A des degrés divers, elle a modifié le nombre et la répartition des heures de formation, les durées des stages, le nombre et la nature des épreuves de certification, et souvent cela a conduit à une certaine densification des cursus.

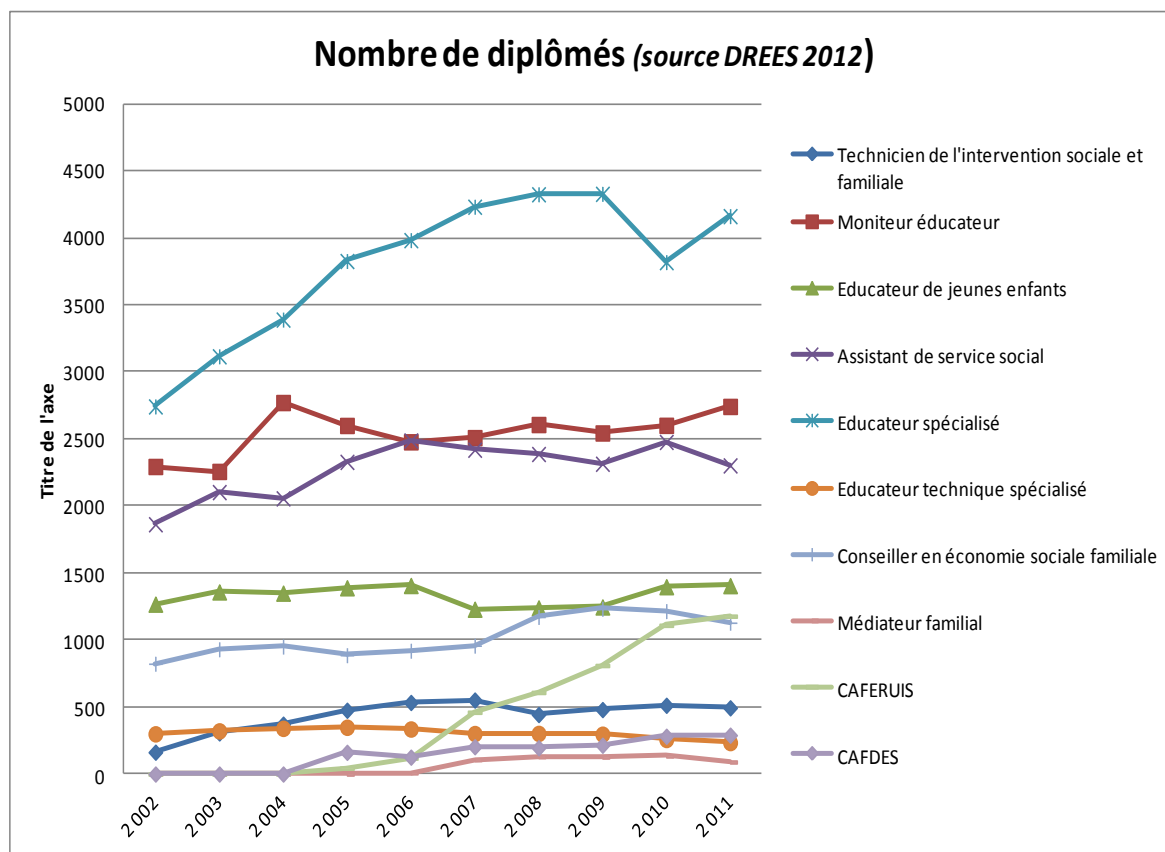
La réingénierie a décomposé les contenus en domaines de compétences, en définissant, pour chaque diplôme, entre 3 et 6 domaines de compétences (déclinés ensuite en domaines de formation) qui font l'objet de certifications spécifiques et non compensables entre elles.

Pour les diplômes de niveau III, il a été créé deux domaines dont l'appellation est commune ou voisine : le domaine de la communication professionnelle (DC3) et celui des dynamiques partenariales institutionnelles et interinstitutionnelles (DC4).

Ce qui n'a pas changé, c'est l'appellation des diplômes (sauf pour le DEIS par rapport au DSTS) et des emplois, leur niveau (sauf pour le DEIS), les certificateurs, le fonctionnement de l'offre de formation avec le principe de l'alternance.

Pendant cette période deux nouveaux diplômes ont vu le jour : le CAFERUIS et le DEMF (ainsi que le DEAF pour le niveau V).

1.3 Quelques données de cadrage sur le nombre de diplômés et les effectifs des professionnels



Emplois	Estimation 2012	Principaux lieux d'exercice
Aides à domicile	566 300	Services d'aide à domicile, particuliers employeurs
Aides médico-psychologiques	56 300	Etablissements et services pour personnes handicapées (2010) : 34 600 Etablissements d'hébergement pour personnes âgées (2007) : 9 600
Assistants de service social	48 400	Collectivités territoriales (2008) : 23 000 Etablissements de santé (2012) : 8 500
Assistants familiaux	51 900	Départements
Conseillers en économie sociale familiale	15 600	Collectivités territoriales (2008) : 10 500 Etablissements et services pour personnes handicapées (2010) : 1 900
Educateurs de jeunes enfants	19 300	Etablissements d'accueil de jeunes enfants (FPT : 2008, associatifs : 2011) : 13 900 Etablissements et services pour enfants en difficulté (2008) : 1 600
Educateurs spécialisés	70 900	Etablissements et services pour personnes handicapées (2010) : 29 200 Etablissements et services pour personnes en difficulté (2008) : 15 300
Educateurs techniques spécialisés	4 800	Etablissements et services pour adultes handicapés (2010) : 4 200
Moniteurs éducateurs	33 400	Etablissements et services pour personnes handicapées (2010) : 19 000 Etablissements et services pour personnes en difficulté (2008) : 8 400
Techniciens de l'intervention sociale et familiale	8 000	Services d'aide à domicile

Source estimation DGCS à partir de plusieurs sources

La relation diplômés / effectifs en emploi

	Estimation effectifs 2012	Diplômés 2011	estimation VAE 2011[1]	Total diplômés	nb prof/dip
DEAF	51 900	1712	632	2344	22
AIDES A DOMICILE[2]	566 300	3519[3]	2676	6195	ns
DEAMP	56 300	6702	605	7307	8
DEME	33 400	2743	580	3643	9
DETISF	8 000	494	37	531	15
DEASS	48 400	2303	101	2404	20
DECESF	15 600	1129	100	1229	22
DEEJE	19 300	1406	309	1706	11
DEES	70 900	4163	2500	6663	11
DEETS	4 800	235	50	285	17
CAFERUIS	inconnu	1178	159	1337	inconnu
DEMF	inconnu	90	22	112	inconnu
DEIS	inconnu	128	39	167	inconnu
CAFDES	inconnu	290	74	364	inconnu

[1] Sources DREES, MEN, DARES. En cas de données manquantes estimation par GESTE

[2] Comprennent les DEAVS, les titres AVF, les CQ FEPEM et les non diplômés.

[3] Uniquement les DEAVS

Clé de lecture : on dénombre 11 professionnels ES pour 1 diplômé en 2011. Lorsque ce taux est fort, cela signifie que le renouvellement des professionnels par les diplômés n'est pas assuré ou qu'il y a beaucoup de non diplômés; lorsque ce taux est faible, cela signifie que la profession est en croissance ou augmente sa proportion de diplômés

Sur les flux diplômés hors VAE, on constate la croissance forte de la filière éducative : DEME et DEES, la croissance plus récente du DEEJE, une régression récente du DECESF, plus ancienne du DEASS.

Le CAFERUIS connaît une croissance très forte et le DETISF comme le DEETS sont plutôt stables ou en légère décroissance.

Le rapprochement du nombre de diplômés et des emplois montre des taux de renouvellement faibles pour les ASS, les ETS et les TISF, alors que les autres professions connaissent un rythme de renouvellement qui paraît cohérent avec la démographie des emplois.

1.4 Les changements du contexte

La réingénierie progressive de ces diplômes s'est effectuée dans un contexte marqué par plusieurs changements importants :

- L'adoption du système LMD dans lequel s'inscrit maintenant l'ensemble des formations universitaires et leur organisation en modules valorisés en crédits ECTS, organisation en ECTS qui a été également mise en place dans une période plus récente pour cinq formations post bac de travail social.
- La montée en charge de la VAE qui a pu s'appuyer sur la référentialisation et l'organisation des diplômes en domaines de compétence.
- L'acte II de la décentralisation qui a conduit, à compter du 1^{er} janvier 2005, à un partage des responsabilités entre l'Etat et les Régions.

- La création par l'Education Nationale de deux nouveaux diplômes au niveau Bac et Bac+2 (BacPro ASSP et BTS SP3S) dont la montée en charge peut concurrencer les diplômes de travail social.
- La montée en puissance des licences et master dans des champs connexes à ceux des diplômes de travail social.
- La réforme des diplômes paramédicaux, le renforcement de leurs liens avec l'Université et pour ceux du niveau III, leur nouveau positionnement au niveau licence.
- L'obligation de gratification des stages, intervenue en 2008, qui a fortement perturbé leur organisation.

L'évaluation des effets de la réingénierie met souvent en évidence la sensibilité des acteurs à ces changements d'environnement au moins autant qu'à la réingénierie elle-même.

2 LES RESULTATS DES ENTRETIENS ET DES ENQUÊTES SUR LES EFFETS DE LA REINGENIERIE

Introduction

Les entretiens avec les employeurs et les professionnels (présidents ; DG ; DRH ; Directeurs de pôles ; directeurs d'établissements ; professionnels) collectent surtout des appréciations sur l'évolution des profils des professionnels, sur l'adéquation des compétences acquises, les modalités selon lesquelles les professionnels exercent leurs métiers, et sur les attentes des pouvoirs publics et des employeurs.

Les responsables de filières ou de diplômes dans les établissements de formation sont, quant à eux, très précis sur les effets de la réingénierie en matière d'organisation pédagogique et de préparation à la certification.

Dans l'enquête Internet, ce sont surtout les professionnels qui se sont exprimés, même si les employeurs ou cadres, les formateurs et les certificateurs ont également répondu aux parties les concernant³.

La réingénierie des diplômes de travail social a été mise en place par les DRJSCS, les Rectorats et les établissements de formation et a progressivement diffusé chez les employeurs.

Elle est globalement saluée par l'ensemble des acteurs de l'emploi et de la formation pour la clarification qu'elle apporte dans les diplômes, l'élévation de leur niveau, et la lisibilité des métiers auxquels ils conduisent.

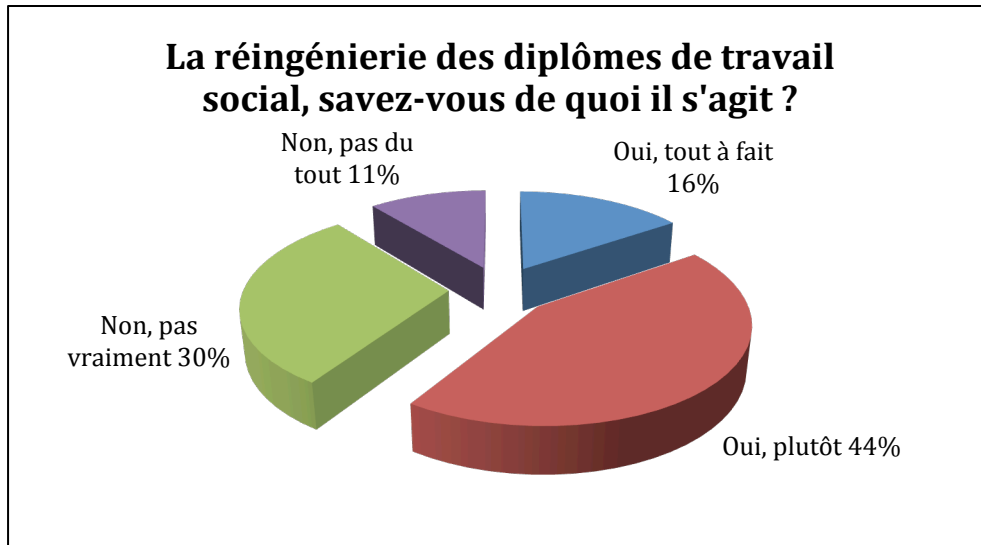
Attachés à ce que ses ambitions soient satisfaites, les acteurs distinguent ses atouts et ses insuffisances en insistant parfois sur ces dernières pour proposer les aménagements qui leur paraissent souhaitables.

Cet aspect critique ne doit pas conférer aux résultats de l'évaluation une tonalité négative. Il rend compte du fait que les acteurs ont plus tendance à relever les insuffisances que les richesses d'une réingénierie dont ils se sont emparés et qu'ils s'emploient à faire évoluer en mettant en perspective les plates formes régionales⁴ et en réfléchissant à une nouvelle architecture des diplômes.

³ La répartition des répondants par fonction et par diplôme figure en annexe N°1 de la note figure en annexe N°1

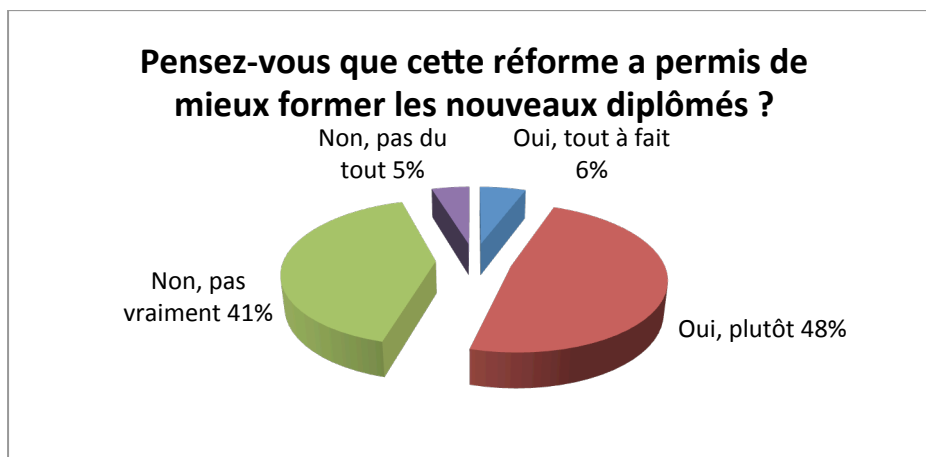
⁴ A l'initiative de l'UNAFORIS, plusieurs établissements de formation d'une même région se coordonnent et harmonisent leur offre de formation.

2.1 La connaissance et l'appréciation de la réingénierie



Cette connaissance est bonne, voire très bonne, de la part des formateurs, des encadrants de proximité et des professionnels membres de jurys, plutôt approximative et globale pour les dirigeants du niveau des directeurs généraux et des présidents d'associations.

Les formateurs et certains encadrants pensent qu'elle a permis de mieux former les nouveaux diplômés, ce que mettent en doute d'autres encadrants et les professionnels ; d'où une opinion globale mitigée, légèrement positive seulement, et qui se retrouve aussi lorsqu'on demande si la réingénierie a contribué à adapter les diplômes à l'évolution de la demande, aux nouvelles problématiques sociales.

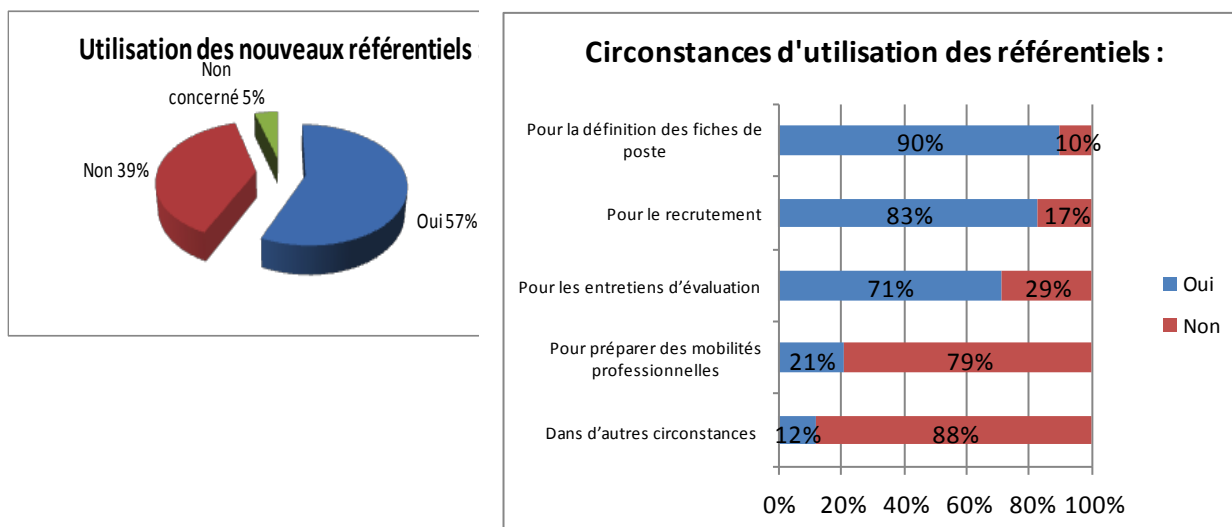


C'est également le cas pour la lisibilité d'ensemble des diplômes qui n'a guère progressé aux yeux des personnes interrogées, même si, pour chacun des diplômes, la lisibilité des compétences s'est nettement améliorée.

2.2 Les compétences des professionnels du travail social, quelle évolution, quels effets de la réingénierie ?

Les apports

On constate, à l'utilisation des référentiels par les employeurs, que la réingénierie a permis d'introduire la gestion par les compétences dans un milieu professionnel où elle n'avait pas encore pénétré. En cela, elle contribue à redonner de la valeur à la méthode, aux techniques, aux outils de l'intervention sociale et éducative, après une période où ils étaient fréquemment dévalorisés.



La réingénierie s'est-elle trop limitée aux savoirs et aux savoir-faire ?

Tout d'abord, la réingénierie a précisé les caractéristiques des savoirs et des savoir-faire pour chaque diplôme et a, de ce fait, accru la lisibilité et l'identification des compétences correspondantes pour les nouveaux diplômés. Partant, elle a eu un effet identique sur les contenus de formation en conduisant les établissements de formation à concevoir des programmes pédagogiques et des parcours de formation qui permettent aux étudiants un développement de ces deux catégories de compétences, attestées par la réussite aux épreuves de certification.

Et pour les créations de diplômes comme le DEMF et le CAFERUIS, cette clarification des savoirs et des savoir faire contribue à la lisibilité des identités professionnelles et à leur distinction d'avec d'autres diplômes ou métiers proches.

Cependant, la question des compétences de type « savoir-être » ou liées aux capacités sociales et relationnelles, souvent évoquée, fait débat, car elle renvoie à du « subjectif », des éléments de personnalité et elle est parfois associée à un risque de discrimination.

Les savoir-être, qui ne sont pas explicitement inscrits comme des compétences dans les référentiels ni dans les indicateurs de compétences de la certification,

(excepté pour le DEMF) apparaissent essentiels aux employeurs et aux formateurs. En effet, lorsqu'ils ont eu à se prononcer sur les manques, les insuffisances des nouveaux diplômés, ils ont assez systématiquement relevé des questions d'implication, d'engagement, de gestion des émotions, de résistance à la souffrance sociale ou de positionnement professionnel dans les métiers ou dans les chaînes de commandement, pour les diplômés d'encadrement.

Extraits de contributions au comité de pilotage

La notion de savoir être, de création récente, prête à une interrogation sur sa signification exacte : savoir vivre ou comportement professionnel ? Le savoir être paraît recouvrir un ensemble de comportements d'adaptation de relations avec d'autres, aux contours variables selon les utilisateurs. (...) La liste des comportements à laquelle on aboutit est éminemment variable selon les emplois et les situations. En soulignant le caractère plutôt obscur de la notion de savoir-être, D. COURPASSON et Y-F. LIVIAN dénoncent également « le risque qu'introduiraient dans cet aspect de la compétence, des comportements de conformités sociales n'ayant qu'un lointain rapport avec l'exercice d'une activité professionnelle » la pratique de certains référentiels de compétences montre que le risque est réel⁵. Alain DENIS

La notion de comportement professionnel est trop source de dérive en matière d'interprétation pour être retenue. Il s'agit plus de percevoir les questions liées au sens de l'action (capacité d'écoute, de distanciation, du faire avec, de médiation des conflits, d'observation, de partage et confrontation d'analyse,...) à l'éthique de conviction et à l'éthique de responsabilité dans l'engagement observé des diplômés du travail social. Didier TRONCHE

Ces relevés ne témoignent pour autant pas d'une critique générale de la réingénierie qui est appréciée. Ils portent sur des éléments où elle doit encore progresser, et les acteurs de l'emploi et de la formation voient dans la pleine appropriation de l'alternance intégrative, la clé de cette avancée.

Par ailleurs, cette tension entre les compétences sociales, personnelles, liées aux personnalités, et les compétences professionnelles énoncées dans les référentiels, est à replacer dans le contexte historique du rapport au travail des jeunes d'aujourd'hui et des évolutions des systèmes de valeurs dans le champ social.

Les nouveaux diplômés (hors cadres), sont plus attachés que leurs aînés aux conditions de travail et à la qualité de vie qu'ils trouvent dans leur environnement. Ils se présentent aux employeurs en valorisant leurs compétences professionnelles telles qu'énoncées dans les référentiels, alors que ces derniers recherchent s'ils ont déjà manifesté un engagement auprès d'enfants ou de causes humanitaires.

A titre d'illustration, les réactions complexes avec les personnes accompagnées, parfois empreintes de violence, étaient considérées comme inhérentes à la rencontre avec des personnes en difficultés. Les nouveaux professionnels les

⁵ cf : « Le développement récent de la notion de compétences, glissement sémantique ou idéologie ? » Revue de gestion des ressources humaines, N°1 Octobre 1991.

rangent aujourd'hui dans les critères de la pénibilité et demandent à leur employeur de les en protéger.

Ces transformations de la relation d'emploi, concomitantes à la progressivité de la réingénierie, viennent obscurcir l'imputation de ses effets en rendant difficile la distinction entre ses effets propres et ceux de son contexte.

Par ailleurs, cette réingénierie, arrive à un moment charnière de l'évolution des systèmes de valeur dans le champ social et éducatif.

Les professionnels aguerris, les présidents et les administrateurs des associations sont les héritiers du mouvement ouvrier et des mouvements d'éducation populaire. Ils ont conscience d'avoir identifié et soulevé les problèmes sociaux, pris l'initiative d'y répondre et fait valoir auprès des pouvoirs publics l'intérêt de les soutenir puis de réglementer.

Leur système de valeur est principalement constitué d'engagement, d'implication et de responsabilité, qualités et valeurs qu'ils recherchent chez les jeunes professionnels.

Les pouvoirs publics en reconnaissent l'intérêt et les formations professionnelles partaient du postulat que les ressources personnelles, les aptitudes relationnelles et les savoir-être étaient au cœur des compétences. Les formations étaient orientées vers la rencontre de l'autre. Le travailleur social, était son propre outil de travail.

Or les nouveaux professionnels interviennent dans un environnement profondément modifié. Ils mettent en œuvre des politiques sociales et éducatives qui se définissent en dehors d'eux et de leurs associations ou services publics locaux employeurs. Les autorités organisatrices sont aujourd'hui capables de dire le besoin et d'organiser la réponse au moyen des diagnostics et des outils de la planification. Par le jeu des appels d'offre, elles savent acheter de l'action publique et attendent des associations qu'elles soient imprégnées des valeurs de la performance, de la qualité et de la frugalité des moyens.

Cette réingénierie est ainsi pertinente pour avoir offert aux nouveaux professionnels la capacité de lire les politiques publiques, de s'y situer, de répondre aux appels d'offres, de satisfaire aux démarches qualité et à l'évaluation. Elle leur montre comment faire « tenir la société » en adaptant l'amortisseur social aux nouvelles problématiques sociales.

Mais, entre ces deux époques, les nouveaux professionnels sont en tension entre ce qu'ils sont censés maîtriser du fait de leur diplôme et ce que les milieux professionnels attendent d'eux.

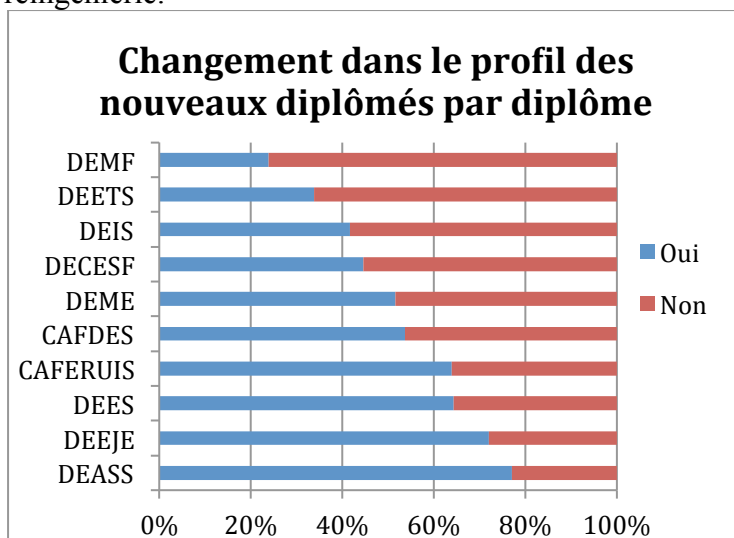
Ainsi, la question des valeurs et des savoir-être ressurgit-elle avec force et cet « entre deux », dans lequel se trouvent les acteurs de l'emploi et de la formation, explique en partie les réponses contradictoires qui émaillent cette évaluation.

2.3 L'appréciation de l'évolution des compétences par les employeurs

Changement de profil⁶

Les changements de profils des nouveaux diplômés sont différents d'un diplôme à l'autre, comme le montre le graphique ci-dessous : le changement est le plus fort pour les diplômés du DEASS et du DEEJE. Cela peut s'expliquer par l'importance du contenu de la réingénierie, par le fait que ce soient les premiers diplômes à avoir été modifiés ou par des caractéristiques individuelles (dont les compétences) « perçues ».

Les entretiens avec les responsables des établissements de formation suggèrent que le profil des diplômés est sans doute plus influencé par le profil des étudiants à l'entrée et les processus de recrutement que par les évolutions liées à la réingénierie.



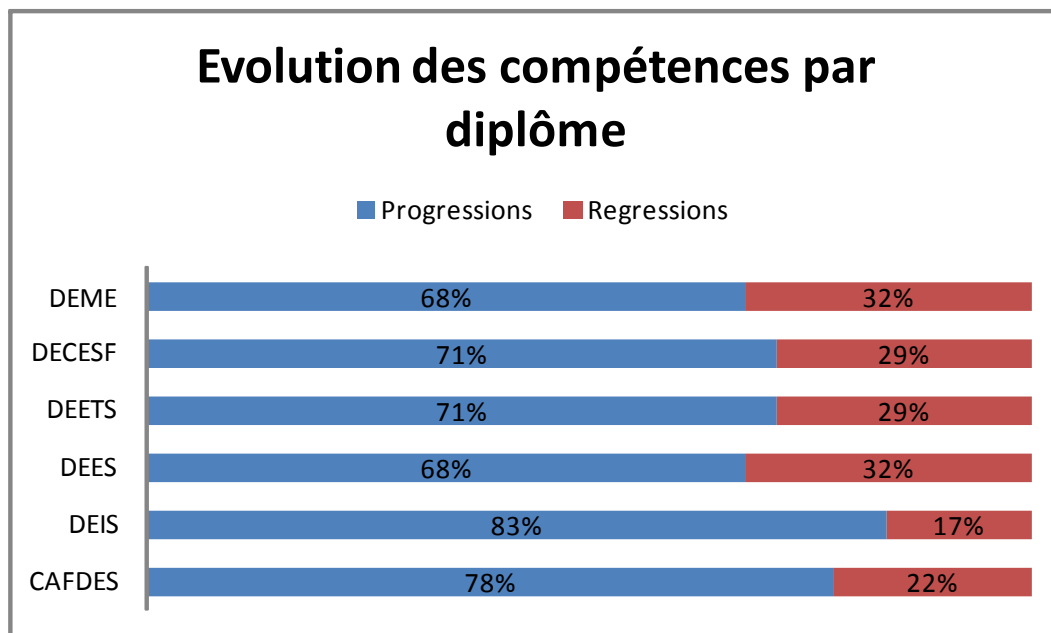
Evolution des compétences

Les réponses sur les compétences, dont une liste succincte a été établie à partir des référentiels, a été exploitée pour les répondants encadrants et dirigeants. Les réponses ne doivent pas être appréciées dans l'absolu : les compétences sont référées aux organisations de travail et aux exigences des directions ou des tutelles. Elles ne peuvent être analysées comme les seuls indicateurs de qualité des formations, ni comme mesurant le niveau des nouveaux diplômés.

Globalement, les encadrants et dirigeants pensent que les compétences des nouveaux diplômés ont progressé ; c'est pour le CAFDES et pour le DEIS que cette progression est la plus marquée.

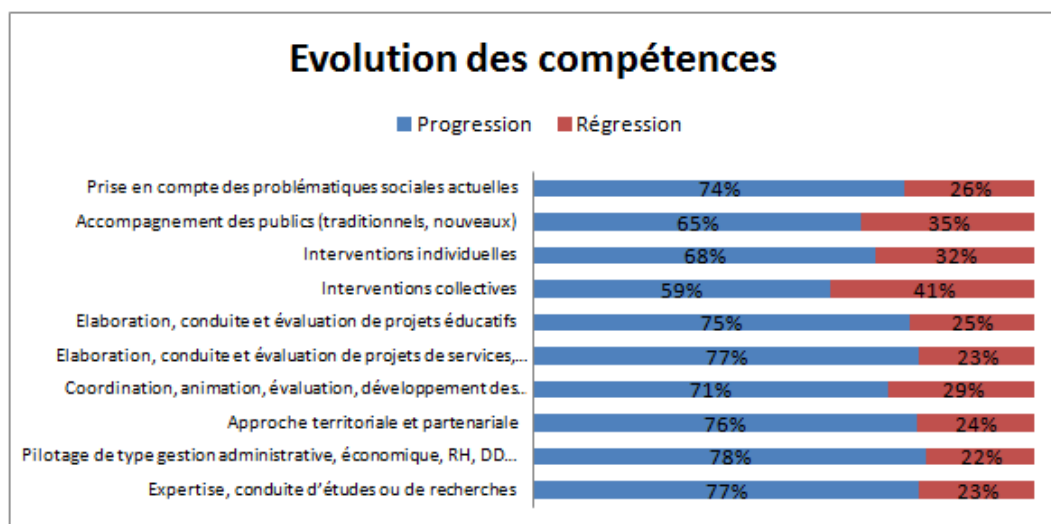
La comparaison avec le DEASS et le DEEJE ne figure pas sur les graphiques qui suivent car la question n'avait pas été posée sous cette forme dans la première phase d'évaluation. Elle n'a pas non plus été posée pour les deux nouveaux diplômes évalués que sont le CAFERUIS et le DEMF.

⁶ Le questionnaire ne précisait pas s'il s'agissait du profil de compétences ou du profil plus large (âge, expérience, profil psychologique etc...)



Par domaine de compétences, le graphique ci-dessous montre la progression de toutes les compétences, dont deux d'entre elles progressent un peu moins : celle qui concerne les interventions collectives et celle relative à l'accompagnement des publics (qui peut s'expliquer par ce qui est noté dans beaucoup de commentaires : « la réforme nous a éloigné du terrain »).

Pour le DEASS c'est au contraire le domaine de compétence relatif aux interventions collectives qui, aux dires des employeurs, a le plus progressé.



Nous renvoyons le lecteur à l'annexe N°2 pour l'analyse détaillée des compétences ayant le plus progressé ou régressé.

Globalement, la réingénierie a augmenté la distinction entre les compétences de conception de l'intervention sociale et éducative attachées aux niveaux III et celles d'animation des activités et de gestion du quotidien imputées aux niveaux IV. Ce qui, dans la filière éducative, a permis de valoriser ces dernières.

En cela la réingénierie a pu contribuer à renforcer la division du travail entre les niveaux III et les niveaux IV et V (mais cette division ne se manifeste pas dans

toutes les structures ; dans de nombreux organismes subsiste toujours une certaine indifférenciation entre le travail des ES et des ME en particulier).

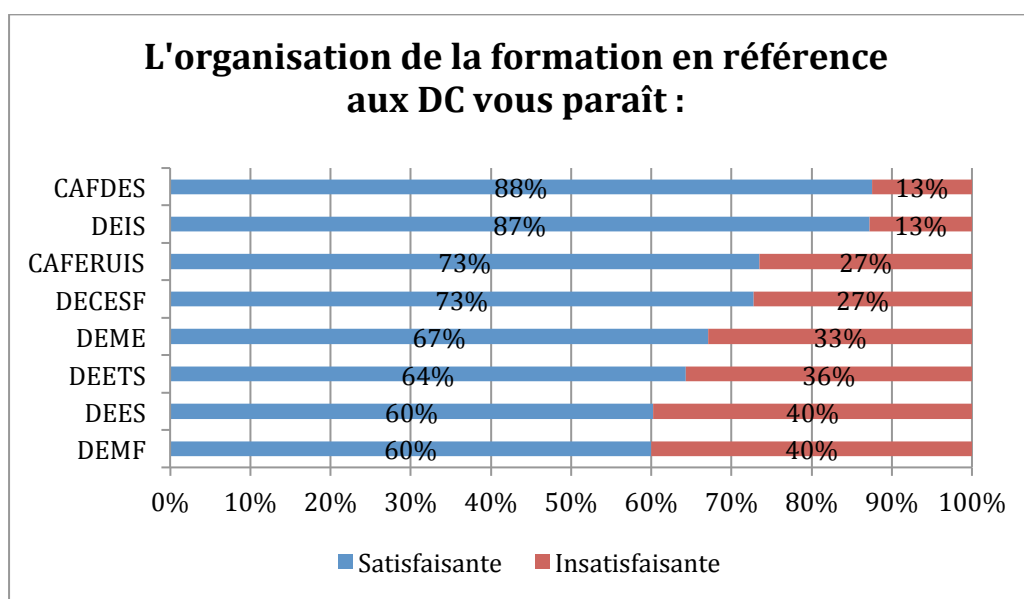
L'élévation générale des niveaux est reconnue par tous les acteurs de l'emploi et de la formation. Elle résulte de l'enrichissement des référentiels de formation et de la mise en place des référentiels de certification qui rendent l'obtention des diplômes plus exigeante (du fait notamment de la non compensation entre domaines de compétences).

Cette élévation a un aspect positif en ce qu'elle donne aux professionnels la capacité de prendre en charge les nouvelles problématiques sociales et éducatives et de se situer dans l'évolution des politiques et des organisations sociales. Mais l'affinement des expertises, notamment des niveaux III, semble les avoir davantage conduits à piloter, coordonner les projets sociaux et éducatifs qu'à prendre en charge des problématiques (individuelles et collectives) devenues plus complexes. Ils sont bien préparés à être des organisateurs autant que des praticiens. Mais tendanciellement, les ES, EJE, ETS et, dans une moindre mesure, les CESF, mobilisent plus leurs compétences d'organisateur que celles de praticiens. Et on observe le phénomène inverse pour les ASS.

2.4 Les effets sur les formations

La décomposition en domaines de compétences

La décomposition en domaines de compétences est largement approuvée par tous les acteurs (voir graphique ci-dessous). Elle a permis de mieux structurer les projets pédagogiques et de les harmoniser entre les différents établissements de formation. Il faut entrer dans le détail des diplômes pour qu'apparaissent des demandes de rééquilibrage, soit entre domaines, soit entre la formation en établissement de formation et sur les terrains professionnels.



L'organisation en domaines de compétences laisse suffisamment de liberté pour que, dans les établissements, des projets pédagogiques propres aient pu s'élaborer, profitant parfois de la proximité de parties de référentiels pour mettre en commun des modules ou des séquences pédagogiques entre diplômes différents.

Une partie des employeurs et des formateurs reproche cependant à ce découpage en domaines de compétences d'induire une segmentation de la formation et de la professionnalisation. L'approche par les compétences aurait pour corollaire d'affaiblir l'effet formation sur les personnalités, les capacités personnelles et, dans une moindre mesure, l'acquisition d'une posture professionnelle.

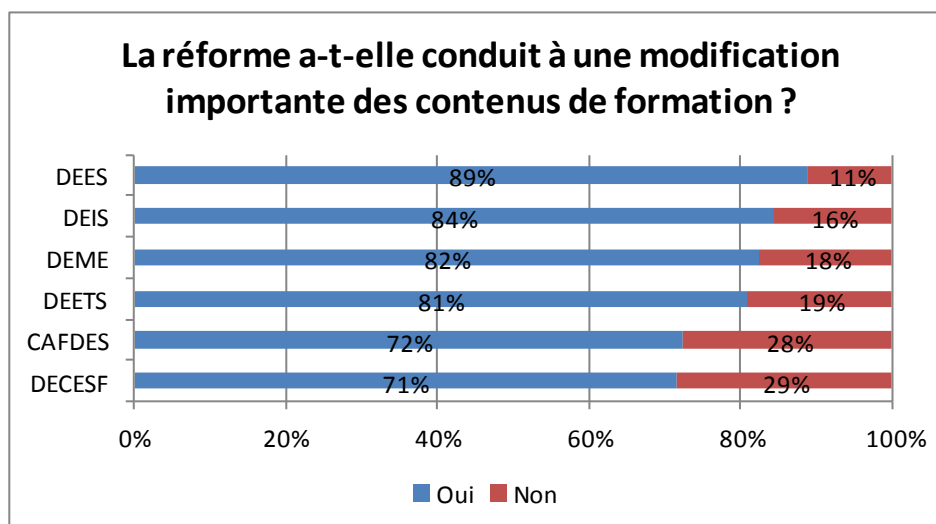
Les connaisseurs de la réingénierie regrettent également que l'harmonisation du DC3 et du DC4 ne soit pas allée suffisamment loin et ils pensent que l'on aurait pu pousser l'harmonisation entre diplômes de niveau III jusqu'au bout de la démarche.

Les nouveaux apports les plus valorisés

Les nouveaux apports les plus valorisés ont trait à la compréhension des politiques publiques, à la coordination des acteurs dans les territoires et aux écrits professionnels. Les employeurs notent également une forte progression sur l'ISIC et de façon plus générale sur les interventions collectives ou partenariales. L'introduction de l'auto-évaluation dans les modalités de certification de certains diplômes est particulièrement appréciée et contribue à accroître la responsabilisation et la professionnalisation des étudiants.

Les effets sur les processus pédagogiques et sur la pratique des formateurs

Les effets sont considérés comme importants, comme l'illustre le graphique ci-dessous :



Les contenus de formation se sont enrichis et le découpage en domaines de compétences ne les a pas confinés dans les seuls apprentissages techniques. D'une part, à la faveur de la réingénierie, le niveau universitaire des intervenants et des formateurs permanents s'est élevé, d'autre part, les équipes pédagogiques ont eu à cœur de maintenir des modules de positionnement professionnel pour parer au risque de segmentation de la formation.

Dans un assez grand nombre d'établissements de formation, la réingénierie a été l'occasion de « moderniser » les processus pédagogiques : accroissement des « petits groupes » et du travail en atelier, renforcement du poids des intervenants extérieurs, évolution des formateurs vers des « ingénieristes », des assembleurs et des garants de la progression des étudiants. C'est aussi parce que les nouveaux

programmes ont été concomitants avec l'arrivée d'une nouvelle génération de formateurs que ces changements ont pu s'opérer.

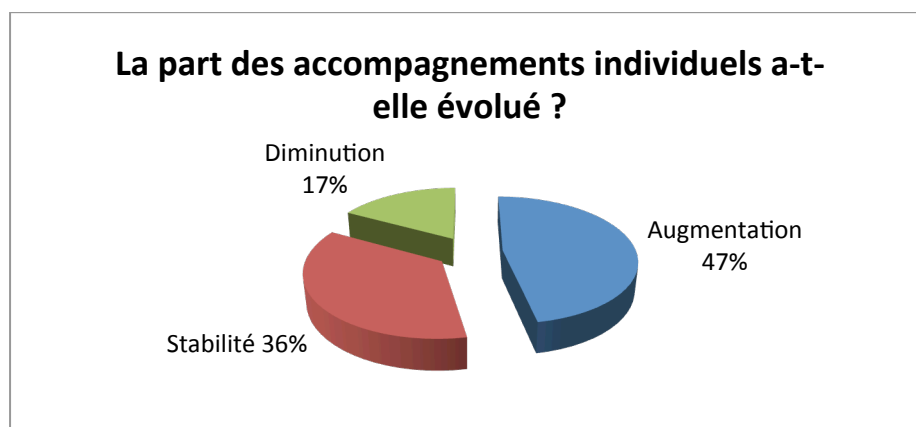
Les effets sur la coopération entre établissements

Par ailleurs la réingénierie a conduit les établissements de formation à se rencontrer et échanger. Au niveau régional, et sous l'impulsion des DRJSCS, ils ont organisé en commun des sessions d'admission, des modules, des journées forums, des sujets d'épreuves ou préparé la composition et la formation des jurys.

Dynamiques partenariales qui permettent aujourd'hui de voir apparaître les plateformes régionales en préfiguration des HEPAS.

La fluidité des parcours : place des dispenses et des allègements

Même si le lien direct avec la réingénierie n'est pas avéré, on constate une certaine augmentation de l'individualisation des parcours (voir graphique ci-après) avec une mise en place assez facile des dispenses, un peu plus difficile des allègements (qui ne sont pas toujours utilisés par les étudiants). Cette individualisation est souvent reliée à la diversification des publics étudiants.



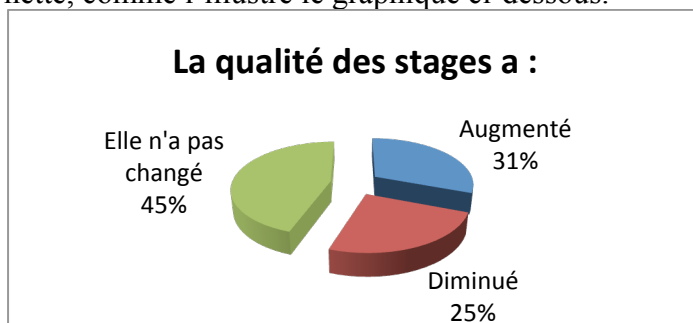
Notons au passage que cette référentialisation et la répartition en domaines de compétences ont facilité la validation partielle des parcours VAE (avis partagé par plus de 80 % de répondants à l'enquête). Elles ont également permis l'accueil des personnes validées partiellement dans les organisations pédagogiques existantes.

La place des sites qualifiants et de l'alternance intégrative

La notion de site qualifiant est connue, comprise et reconnue comme source de progrès, notamment par les employeurs ou tuteurs qui signalent souvent que cela leur a permis d'améliorer l'accueil et le suivi des stagiaires. Certains pensent même que de réfléchir à ce que devrait faire un site qualifiant les a conduit à mettre en question et à transformer leurs pratiques professionnelles.

Les formateurs de terrain accompagnent mieux les étudiants (pour 60 % des répondants), ils comprennent leur nouveau rôle (à 65 %).

Pour autant la qualité des stages n'est pas perçue comme ayant augmenté de façon nette, comme l'illustre le graphique ci-dessous.



Plusieurs raisons peuvent expliquer cette faible progression : le manque de disponibilité des acteurs de terrain, une insuffisante présence des formateurs des établissements de formation, la question de la gratification enfin.

Le développement de la coopération avec les universités

Là encore, le lien avec la réingénierie n'est sans doute qu'indirect, mais l'élévation du niveau des formations, leur inscription dans le paysage universitaire a pu contribuer à ce que se développent les coopérations avec les universités.

Celles-ci sont très variées et le choix des filières universitaires est le plus souvent le résultat de coopérations antérieures ou de relations humaines entre des responsables d'établissements de formation et des universitaires, plus qu'un choix disciplinaire.

2.5 La certification

Le nombre des épreuves et leur niveau ont été nettement augmentés. Elles permettent de diversifier le contrôle et autorisent les étudiants à représenter le domaine de compétences qu'ils n'ont pas obtenu. Les établissements de formation s'attachent à organiser des épreuves en cours de formation, pour lesquelles les examinateurs sont soumis aux mêmes règles de composition et d'indépendance que celles des centres d'examen.

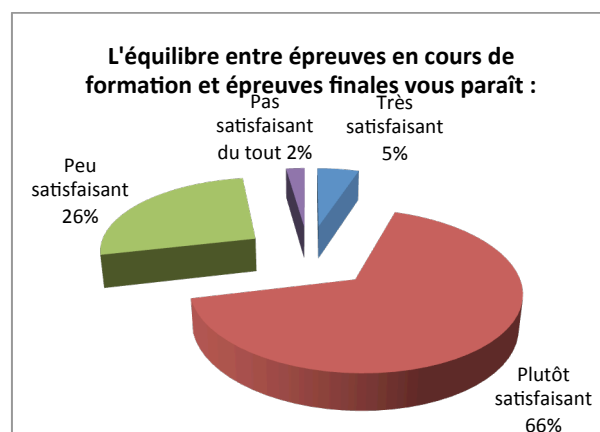
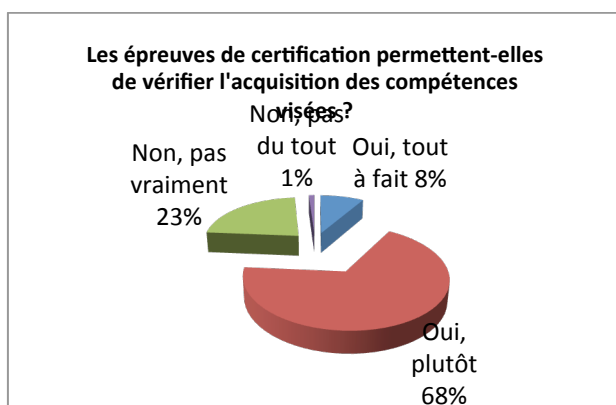
Elle est globalement appréciée aussi bien par les étudiants (à plus de 80 %) que par les certificateurs, y compris pour les conditions dans lesquelles se déroulent les épreuves (satisfaisantes pour environ 75 % des nouveaux diplômés) et cela en dépit des critiques de détail assez nombreuses sur le système de validation.

Il existe en effet des différences significatives d'organisation des épreuves et des procédures de notation ou de rattrapage entre, d'une part, les régions, d'autre part,

les établissements de formation pour les épreuves qu'ils organisent eux-mêmes. Dans la perspective de leur confier plus de responsabilités dans l'organisation de la certification, ces écarts préoccupent les DRJSCS et les jurys soucieux de préserver l'égalité d'accès aux diplômes.

Les jurys appellent ainsi à une meilleure harmonie entre les modalités de certification des écrits et des soutenances orales pour des diplômes de même niveau.

Les deux graphiques ci-dessous attestent de ce niveau de satisfaction élevé :



L'organisation d'une partie des certifications par l'Education Nationale (ES,ME,ETS), une autre par les DRJSCS pose problème dans certaines académies et pour certains diplômes, ni les Rectorats, ni les DRJSCS n'en sont totalement satisfaits.

Un autre point souvent critiqué concerne les modalités d'évaluation des stages et surtout la faiblesse de leur prise en compte par les jurys. Cette préoccupation est à mettre en relation avec :

- d'une part, le fait que les épreuves écrites ne permettent aux étudiants que d'exposer leurs compétences, tandis que les stages exigent qu'ils démontrent leurs capacités à les mobiliser ;
- d'autre part, que le positionnement professionnel et les capacités sociales et relationnelles s'acquièrent et s'évaluent en situation professionnelle.

Globalement, la réingénierie n'a pas résolu la contradiction entre le renforcement du rôle des sites qualifiants et leur absence de contribution directe à la certification.

3 LES PRINCIPALES PROPOSITIONS D'ÉVOLUTION EXPRIMÉES DANS L'ENQUÊTE INTERNET

Rappelons que cette enquête a été diffusée par les supports de la presse professionnelle, les OPCA, certains organismes « employeurs » et par UNAFORIS auprès de l'ensemble des acteurs pouvant être concernés par la réingénierie. Le questionnaire comportait quelques questions ouvertes sur la situation actuelle et sur les souhaits d'évolutions (plus de 500 contributions). Nous les avons classées par thème et fréquence d'apparition.

3.1 Passage au niveau II

Une très forte proportion des demandes concerne cette évolution (pour les actuels diplômés de niveau III), justifiée par l'intensité et la durée des études, le niveau des responsabilités exercées et l'alignement sur les diplômés du domaine paramédical.

3.2 Tronc commun et spécialisations ES ASS EJE CESF

Très forte fréquence de cette demande de tronc commun, avec une déclinaison possible : soit en modules communs, soit en une ou deux années communes, soit des échanges fréquents. Les répondants souhaitent également souvent mieux connaître les cursus des différents diplômés et la nature des emplois auxquels ils conduisent.

3.3 Rapprochement des formations supérieures CAFERUIS, DEIS, CAFDES

Associée à une critique forte sur l'utilité sociale du DEIS, son absence de reconnaissance et la faiblesse de ses débouchés, on note une demande (émanant des employeurs comme des responsables de formation) d'augmentation de niveau du CAFERUIS allant jusqu'à un tronc commun avec le CAFDES.

3.4 Des stages plus nombreux, indemnisés, un suivi amélioré et une prise en compte dans la certification

Les stages, toujours très investis, avec une progression de l'aspect intégratif de l'alternance, sont généralement critiqués pour leur encadrement souvent défectueux, pour leur incomplète prise en compte dans le système de certification et pour une insuffisance de variété de situations. On note également une demande fréquente de formation des formateurs sur site qualifiant (tuteurs) voire de référent professionnel de site qualifiant, effort qu'il faut selon les répondants, prolonger même dans les régions où la DRJSCS a pris d'importantes initiatives sur cette question.

3.5 Revoir le découpage en domaines de compétences ?

D'assez fréquentes critiques sur l'organisation en domaines de compétences et sur le principe de la non compensation ainsi que de l'absence de prise en compte de la maturation ou de l'adéquation de la personnalité aux emplois.

Parfois des interrogations sur l'adéquation du découpage à la VAE (il serait insuffisamment fin et l'existence de certifications transversales perturbe le système de validation partielle) essentiellement pour le CAFERUIS

3.6 Les souhaits par diplôme

DEASS : cursus à alléger et à simplifier. Emploi à mieux reconnaître ; des efforts pour en améliorer l'image et les conditions d'exercice.

DEEJE : peu de changements nécessaires sauf pour développer la formation sur le « management ».

DECESF : plus de cohérence entre les trois années, reconnaissance au même titre que DEASS et DEES.

DEES : à renforcer sur le cœur de métier (critique du trop de place à la coordination, et à la conduite de projets, par rapport au face à face pédagogique). Non justification de la différence de reconnaissance avec les ME lorsque les fonctions exercées sont identiques.

DEME : des questions sur les emplois et les responsabilités qui sont souvent les mêmes que pour le DEES.

DEETS : absence de propositions.

DETISF : souhait du renforcement de sa reconnaissance.

DEMF : augmenter sa notoriété et sa reconnaissance.

CAFERUIS : à renforcer, à positionner plus en lien du (ou en proximité avec le) CAFDES

CAFDES : Plus de modularité, des spécialisations en dernière année, à rapprocher des autres diplômes universitaires proches.

DEIS : améliorer sa reconnaissance.

4 - PRECONISATIONS

Introduction

Il s'agit, dans cette partie, de préconisations élaborées par les consultants et qui n'engagent ni l'administration, ni le Comité de Pilotage, ni les personnes rencontrées.

Elles résultent, pour grande partie, des entretiens de terrain et s'inspirent également de réflexions de dirigeants, de responsables syndicaux ou de responsables d'établissements de formation. Elles prennent en compte les contributions des membres du comité de pilotage et les résultats d'autres travaux d'observation et d'évaluation conduits dans les champs de la formation professionnelle et du social et médico-social.

Elles cherchent enfin à tenir compte de l'évolution du contexte des formations universitaires et d'une certaine vision de l'évolution des métiers du travail social.

4.1 - DES PRINCIPES DE CONSTRUCTION D'UNE NOUVELLE ARCHITECTURE

4.1.1 Ce qu'il importe de maintenir dans cette nouvelle architecture

Rappelons d'abord l'enjeu de cette nouvelle réforme : mieux accompagner la mise en œuvre de politiques sociales en préparant les diplômés à exercer leurs fonctions dans les différentes branches et structures participant de l'action sociale. Il convient également de maintenir les acquis de l'architecture mise en place par les précédentes réformes⁷ :

- *Le caractère générique en le renforçant pour élargir encore les champs d'insertion ;*
- *La méthode pédagogique de l'alternance et sa plus value ;*
- *Le tutorat en établissement de formation et l'individualisation des parcours ;*
- *L'ajustement des compétences et des certifications aux structures d'emploi ;*
- *La fluidité en inscrivant dans des socles communs certaines compétences des « cœur de métier » ;*
- *La référentialisation et la logique des domaines de compétences.*

4.1.1 Des diplômes moins nombreux et plus largement génériques

En général la valeur d'un diplôme n'est pas seulement liée à l'emploi principal auquel il prépare, mais aussi à son « utilisation » dans d'autres postes moins directement liés à la spécialité ou au secteur. Pour les diplômés de travail social, il n'y a guère que le DECESF (et le DEETS depuis peu) qui sont dans ce cas et pour lequel les emplois ont des appellations liées à l'organisation du travail des organismes et non au « métier ». De fait, un diplôme de travail social ouvre à une seule profession très liée au diplôme, plus qu'à un ensemble de métiers différents. De ce fait, il y aurait donc intérêt à réduire le nombre de diplômes et à renforcer ou élargir leur caractère générique.

⁷ Cette liste s'inspire directement d'une formulation exprimée lors du Comité de pilotage du 28 novembre 2012.

On pourrait y ajouter un principe de bon sens (qui s'inscrit dans la logique de simplification et de réduction de la variété des diplômes universitaires) : pas de diplôme d'Etat en dessous d'un flux annuel de plusieurs milliers de diplômés (exception pour les diplômes préparant à l'encadrement supérieur).

Proposition : 4 grands diplômes

- Un diplôme de **cadre et de dirigeant** au niveau I (avec un complément pour le niveau direction générale).
- Un diplôme générique « professionnel » du social (« **intervenant social** » ou « **intervenant socio-éducatif** ») au niveau II décliné en spécialisations par « rôle » ou « publics ».
- Un diplôme générique au niveau IV « **assistant technique** » ou « **technicien** », l'un pour la filière éducative, l'autre pour la filière sociale avec transformation du TISF en une spécialité « famille et intervention sociale ».
- Un diplôme générique au niveau V « **assistant, aide ou accompagnateur** » avec des spécialisations par publics et mode d'intervention.

La création de ces grands diplômes génériques induit sans doute des appellations d'emplois ou de métier qui s'éloignent du diplôme et qui pourraient plus facilement emprunter aux définitions d'emplois des fonctions publiques ou de secteurs professionnels.

4.2 VERS DES PARCOURS PLUS FLUIDES

4.2.1 Analyse par niveau

Niveau I

On pourrait définir deux cursus différents l'un pour les étudiants en formation initiale d'un côté (sans expérience professionnelle), l'autre pour les professionnels avec x années d'expérience.

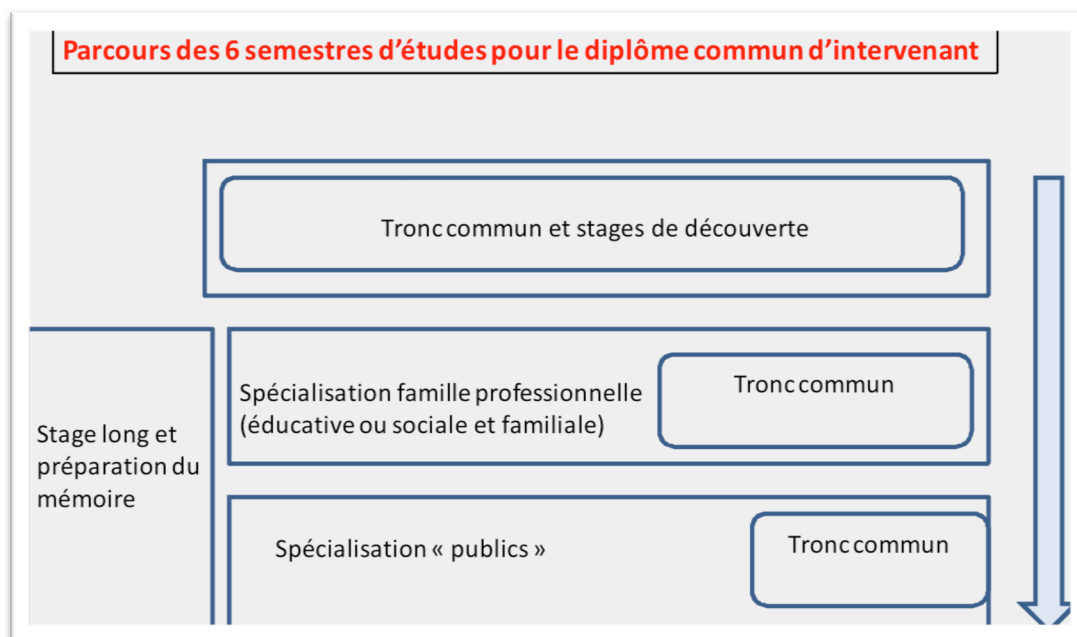
- Les cursus postbac de 5 ans qui peuvent s'articuler étroitement avec des M2 de management/gestion, de politiques publiques, de sciences de l'éducation ou de sociologie.
- Les cursus en formation continue pour les professionnels qui nécessitent des « remises à niveau » de droit, de comptabilité et finances et de management.

Le cycle de formation serait à décomposer en un nombre plus élevé de DC pour faciliter l'accès par la VAE ou la pratique des dispenses et allègements. Le CAFERUIS deviendrait un CAFDES « allégé » qui ouvre à toutes les fonctions d'encadrement. Des approfondissements seraient proposés pour les fonctions de direction générale. Après un tronc commun⁸, il pourrait y avoir une option « dirigeant » (CAFDES) et une autre « chargé de mission » (ex DEIS).

Niveau II

Schéma général

⁸ S'agissant de compétences, les formulations « tronc commun » et « socle commun » ont fait l'objet de débats au sein du comité de pilotage.



On pourrait ainsi définir :

- 2 ou 3 semestres de **tronc commun total** à l'ensemble des étudiants (dominantes : travail social, organisation et structure du social, connaissances disciplinaires, projet collectif, stages de découverte⁹ de niveau V ou IV) ;
- 1 ou 2 semestres de **premier niveau de spécialisation par famille professionnelle** : famille intervention sociale et familiale d'un côté (ex : ASS et CESF), filière éducative (ex : ES, ETS et EJE) et peut-être la famille animation, même si elle est progressivement hors champ du social. Dominantes : les compétences spécifiques aux trois filières, les projets, travail en équipe, animation, stages principal dans la filière, stage court dans une autre filière) ; début du travail de mémoire
- 2 semestres de **deuxième niveau de spécialisation** orientés publics (petite enfance, enfants et familles, handicap, dépendance, protagonistes familiaux en conflit.

Dominantes : connaissance des publics et des structures qui les prennent en charge, politiques publiques qui leur sont destinées, pratiques professionnelles, méthodologies spécialisées, fin du stage long et finalisation du mémoire.

Cette architecture nécessite une révision en profondeur du découpage des référentiels de formation et de la nature des apprentissages dans chaque cycle (formation, établissement de formation et stage) ainsi qu'une réflexion sur la transférabilité des compétences d'une famille professionnelle à une autre et d'un public à un autre. Elle devrait en revanche permettre de s'ajuster au découpage en ECTS.

La difficulté c'est d'éviter de concentrer le disciplinaire en début de formation et d'arriver à répartir les ex DC3 et DC4 sur les trois années. C'est la raison pour laquelle certains modules du tronc commun ne sont dispensés qu'en 2^{ème} ou 3^{ème} partie du cursus.

⁹ Les stages de découverte sont des stages qui visent à la découverte des milieux professionnels et des publics ainsi qu'une première approche du fonctionnement institutionnel (ce type de stage est inspiré de la pratique des stages ouvriers pour les élèves ingénieur)

Le diplôme doit assurer une totale mobilité professionnelle à l'intérieur de la famille professionnelle (éducative, sociale, peut-être animation), une assez forte mobilité entre les familles, mais nécessiterait sans doute une formation complémentaire en cas de changement de public que devrait assurer la formation continue (en tout cas pour la petite enfance et les personnes âgées ou pour les formes particulières de handicap). Le tronc commun et les stages hors spécialité et publics de spécialisation devraient en revanche faciliter cette mobilité par l'acquisition d'une culture professionnelle plus large.

Une réflexion particulière sera certainement nécessaire pour intégrer dans cette catégorie des niveaux II, les actuels DEMF qui s'obtiennent et se financent actuellement en formation continue.

Le niveau III : pas de diplôme

Cette absence se justifie dans la perspective du LMD, mais elle pose un problème de continuité entre l'actuel et le futur système de certification (passage automatique des diplômés NIII au NII ou validation spécifique (comme pour le passage du DSTS au DEIS).

Elle pose également la question, pour les professionnels en formation continue ou en VAE, d'une trop grande distance entre les diplômes d'assistants et de professionnels. Cela concerne au premier chef la filière éducative qui avec le ME a su d'une part, construire un passage progressif d'AMP vers ES, d'autre part favoriser l'accès aux métiers du travail social pour des personnes dotés des aptitudes relationnelles, mais démunies du niveau scolaire pour entrer directement par les niveaux III. Il faudrait pouvoir maintenir ce passage et cette opportunité (par une série de validations capitalisables par exemple).

Ce niveau pourrait constituer un palier, avec une fluidité forte avec le BTS ESF et le DUTCSS. Il pourrait également servir de séquence de remise à niveau des connaissances et de certaines matières critiques (français orienté écrits professionnels, mathématiques et logique, politiques sociales, LVE...) pour les professionnels exerçant un emploi de niveau IV.

L'absence de diplôme à ce niveau ne signifie pas que des sorties à Bac+2 ne puissent pas continuer à déboucher sur des emplois à la périphérie du social. On peut également se poser la question de l'opportunité de définition d'une sortie « structurée » possible après deux années d'études préparant au nouveau diplôme de niveau II pour déboucher sur des emplois n'appartenant qu'en partie au social (exemple : gestionnaire de logement social – agent administratif d'accueil dans les services publics ou les CAF)

Le niveau IV : un diplôme d'assistant technique ou de technicien

Pour la filière éducative le diplôme de ME est bien établi, il faudrait l'élargir à la petite enfance, pour en faire un diplôme d'assistant technique éducatif tous publics (avec 1 semestre de spécialisation) ou se coordonner avec la DGOS pour un diplôme aménagé d'auxiliaire de puériculture commun de niveau IV.

Pour la filière sociale et familiale, il faudrait créer un diplôme à visée élargie : gestion des interventions familiales ou parentales, gestion et administration de prestations sociales (en lieu et place de ce que font aujourd'hui certains ASS ou CESF), responsables de secteur dans l'aide à domicile en particulier.

Il faut se poser la question de l'articulation avec le Bac ST2S et le Bac professionnel ASSP (accompagnement, soins et services à la personne) notamment.

Le niveau V

Ce niveau sort de notre champ d'investigation, mais pour la cohérence avec les niveaux supérieurs, une double filière éducative et accompagnement devrait être définie (avec peut-être une filière spécifique petite enfance pour répondre aux besoins dans ce domaine et une reconnaissance des formations de type AVscolaire ou ASG).

Il importe de maintenir la possibilité d'entrée dans le secteur par le niveau V ou IV et de rendre ainsi accessible le travail social aux personnes ayant des aptitudes avérées et qui ne peuvent pas toujours satisfaire à des épreuves d'admission dont le niveau scolaire s'est accru.

4.1.2 Tableau de passage de l'ancien au nouveau système

Ancien niveau	Ancien diplôme	Nouvelle appellation d'emploi générique	Niveau	Nouveau diplôme	Equivalence EN, sanitaire	Remarques
		Cadre et dirigeant	I	Diplôme de cadre et de dirigeant du social	Master 2 et plus	
I	CAFDES					Semestre supplémentaire
I	DEIS					
II	DEMF					Suppression en tant que DE ?
II	CAFERUIS					M1 ou M2
III	DEASS	Intervenant	II	Diplôme d'intervenant ou de professionnel du social	Licence, DEI, DEPuer	
III	DEES					Durée de 6 semestres, sauf si passage par diplômes universitaire NIII (DU CSS) ou licence de psychologie
III	DEEJE					
III	DECeSF					
III	DEETS					
III	BTS ESF	Intervenant à la "périphérie" du social	III	<i>maintien aucun</i>	BTS, DUT	Possibilité de validation d'un cursus de 2 ans du diplôme de NII ? Place des DU ?
IV	DETISF	Assistant technique ou technicien	IV	Diplôme commun avec nouvelle spécialité pour l'intervention sociale	Bacpro ASSP, Bac ST2S	Evolution vers assistant technique d'ASS et de CESF
IV	DEME		IV			
V	DEAMP	Aide ou assistant ou accompagnateur	V	Diplôme commun sanitaire et social	CAP PE, CAPA	Reste les "trous" pas comblés dans la médiation sociale, la petite enfance, le handicap (ex AVScol) ou la gérontologie (évolution de la formation ASG ?)
V	DEAVS				DEAS, DEAP	
V	DEAF					
	Nouvelles spécialités					

4.2.2 Une prise en compte des filières scolaires et universitaires

On propose d'ouvrir systématiquement les différents cycles aux étudiants de l'université au moyen de dispenses ou d'allègements en fonction des diplômes qu'ils y ont obtenus.

Au niveau scolaire : par exemple, équivalence/allègement avec CAP PE, allègement formations « aide » si le jeune est en possession d'un Bac ST2S ou d'un Bac pro ASSP

Au niveau Bac+2 : BTS SP3S; DUT CS (5 options).

Pour les licences et les masters, il vaut mieux peut-être attendre leur « remise en ordre », mais on peut esquisser plusieurs évolutions souhaitables :

- Définir des équivalences pour l'ensemble des modules disciplinaires en sciences humaines, sciences politiques et gestion/administration.
- Définir de manière limitative les filières universitaires avec lesquelles peuvent se définir des conventions de parcours mixtes.
- Ouvrir plus largement le futur niveau II aux diplômés universitaires souhaitant se professionnaliser rapidement en raison des effectifs (cela concerne au premier chef les psychologues, après obtention du niveau licence, voire M1).

4.3 L'ALTERNANCE INTEGRATIVE ET LA COOPERATION ENTRE PROFESSIONNELS ET FORMATEURS

L'alternance intégrative reste un des marqueurs de la formation aux diplômes de travail social tant par le volume d'heures passées sur les lieux de travail, que par des pratiques de participation et de formation des stagiaires par les professionnels. Son maintien et l'amélioration qualitative des pratiques qui lui sont liées est donc essentiel.

Le découpage en tronc commun et spécialisation progressive nécessiterait une adaptation des stages aux différents moments des études : stages de découverte des métiers, de découverte et de pratique des publics, de découverte et d'apprentissage des compétences professionnelles spécifiques à la famille d'emplois et aux publics.

Elle devrait également conduire à une nouvelle série de formations des formateurs de terrain (y compris leur rôle accru dans la certification) et un investissement des responsables pédagogiques pour concevoir, avec les responsables opérationnels, une nouvelle génération de conventions de sites qualifiants.

La coopération entre les professionnels de terrain et les établissements de formation serait dans cette optique encore plus cruciale : comme pour la réingénierie précédente, ce seront en effet les formateurs à qui incombera la charge d'intermédiation pour expliciter le sens de cette nouvelle réforme.

Ces changements demanderaient d'importants nouveaux efforts aux responsables pédagogiques et aux formateurs, notamment dans la mise au point de processus pédagogiques qui devraient se caler sur les rythmes de la spécialisation progressive et de l'assouplissement des parcours.

Un suivi qualitatif devrait donc être associé à la mise en œuvre de cette nouvelle réforme, avec des procédures d'évaluation et d'auto-évaluation des formateurs permanents et non permanents (enquêtes étudiants systématiques, enquêtes auprès des responsables de sites qualifiants, des employeurs-recruteurs de nouveaux diplômés, évaluations internes par les pairs).

4.4 DES EVOLUTIONS DANS LA CERTIFICATION

4.4.1 Des référentiels plus explicites ?

Il faut sans doute se rapprocher dans ces référentiels des orientations européennes qui distinguent les connaissances, les savoir-faire et les acquis de type « savoir-être ».

Dans cette optique, il faudrait compléter tous les référentiels en explicitant les domaines de connaissances soit en pré-requis, soit en savoirs à acquérir en cours d'études.

Il paraît également souhaitable d'ajouter et d'explicitier les exigences d'éthique professionnelle et de positionnement professionnel (au sens très large du terme).

Pour le niveau II, il faudrait s'inspirer du référentiel commun de la licence et peut-être également du référentiel de la licence de sociologie (qui paraît la plus proche du futur diplôme de niveau II du travail social).

Le niveau de détail des contenus des référentiels actuels paraît suffisant, mais on pourrait souhaiter une plus grande proximité des contenus de formation pour la préparation de diplômes « nationaux » afin de garantir une plus grande

homogénéité territoriale (qui ne semble toutefois pas faire obstacle à la mobilité géographique des professionnels).

4.4.2 La certification

Les résultats aux épreuves en centre d'examen affichent des écarts significatifs entre les régions et entre les établissements de formation alors que ceux de la VAE sont relativement homogènes. Pour la plupart des diplômes de niveau III et supérieur, la principale cause de l'échec réside dans l'évaluation du mémoire pour lequel la réingénierie a introduit la notion d'initiation à la recherche. Elle a eu du mal à être comprise et a déstabilisé les jurys. Après un affaissement problématique, les taux de succès des diplômes « réingénierés » sont revenus à leurs niveaux antérieurs. En revanche, les deux diplômes créés ; CAFERUIS et DEMF affichent des taux nettement inférieurs et de manière persistante depuis l'origine. La cause en est principalement attribuée par les formateurs et les professionnels, au laxisme des systèmes d'admission, à la faiblesse de l'écriture et au manque d'ajustement des jurys devant ces nouveaux diplômes.

En dehors de quelques modifications de détail, on peut faire la proposition de notation par trois tiers (EFTS, site qualifiant et jury indépendant).

La participation accrue des sites qualifiants renforcerait l'alternance intégrative. Elle nécessitera d'organiser la formation des référents professionnels à l'évaluation dans l'esprit de ce qui a été fait pour le tutorat de terrain et pour la formation des jurys.

Par ailleurs les épreuves pourraient évoluer pour devenir plus pratiques et plus collectives. Elles pourraient se différencier des épreuves actuelles (sur le modèle académique du récit des compétences) et concerner des mises en situation, des productions individuelles et collectives. Les épreuves consistant en des productions collectives, à l'instar de celle du DEIS, mériteraient d'être étendues dans la mesure où elles certifieraient l'expérience du travail en équipe et l'approche collective des problématiques sociales. Par ailleurs l'introduction d'une logique optionnelle dans la certification supposera que les options choisies soient vérifiées.

Il faut sans doute interroger les avantages de la coexistence de deux certificateurs dont la signification s'est perdue au fil du temps. Le transfert de l'ensemble des certifications aux DRJSCS ou aux établissements de formation (tous ne sont pas demandeurs, rappelons-le) paraît la solution à privilégier. Le transfert actuellement envisagé aux établissements de formation doit pouvoir leur garantir les ressources en personnel et des moyens logistiques permettant d'assurer une organisation performante et fluide. Elle doit aussi être assortie d'une formation des jurys et d'un contrôle régulier des DRJSCS afin de conserver aux diplômes leur caractère étatique et homogène d'une région à l'autre.

A défaut de cette garantie, un transfert plus complet de l'organisation matérielle aux rectorats devrait être envisagée.

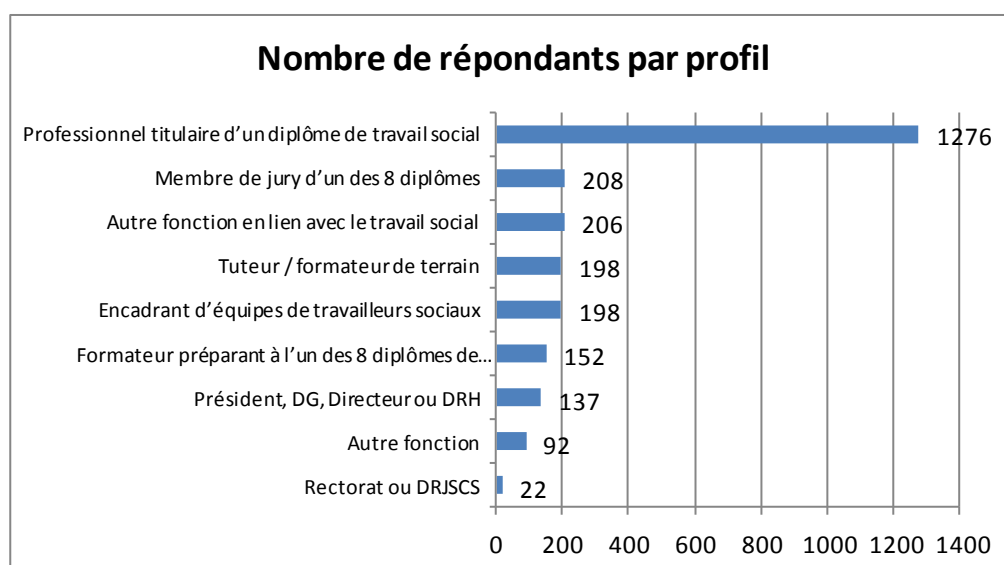
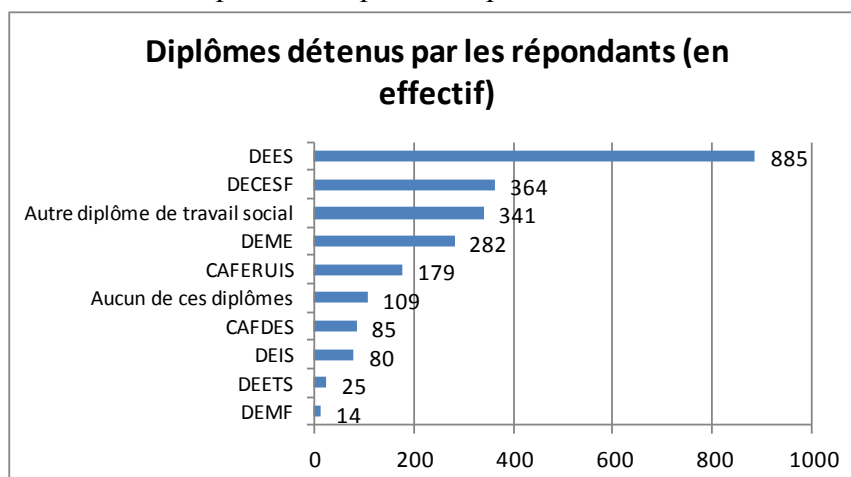
La définition d'un règlement national commun pour cadrer avec plus de précision les épreuves de certification serait également un chantier à ouvrir (notamment

dans l'optique d'une plus grande responsabilisation des établissements de formation et des sites qualifiants).

ANNEXE N°1 : LES REpondants A L'ENQUETE INTERNET

Les répondants à l'enquête 2013 : répartition par diplôme

Au total 1 852 réponses ont pu être exploitées



Dans l'enquête Internet 2013, le diplôme dominant c'est celui du DEES suivi par celui du DECESF et du DEME. Des diplômés du DEASS ou du DEEJE ont également pu répondre, notamment s'ils encadrent ou forment des travailleurs sociaux titulaires d'un de ces diplômes.

Ce sont en grande partie des professionnels qui ont répondu à cette enquête, même si les formateurs, membres de jurys ou dirigeants sont en nombre non négligeable.

Le nombre de répondants pour le DEETS et le DEMF est en revanche trop faible pour avoir une signification statistique.

Les répondants à l'enquête 2012 (DEASS et DEEJE)

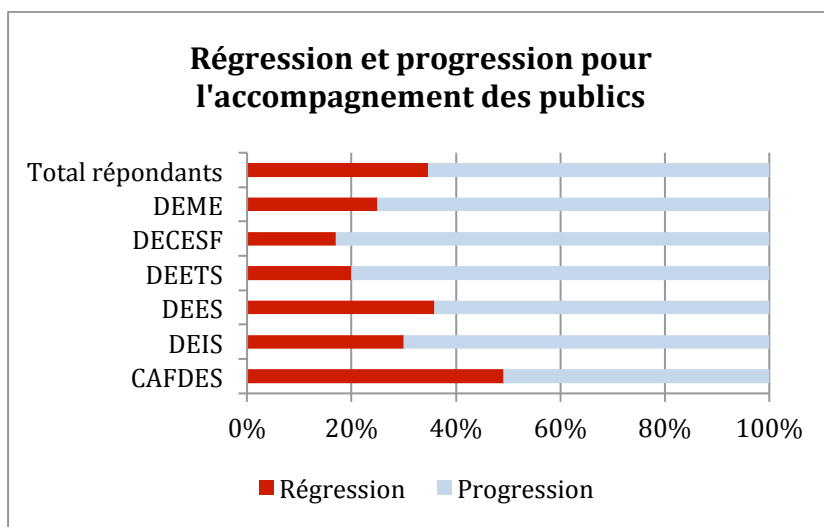
Au total, 1 004 réponses ont été exploitées dans l'enquête « professionnelle ». Les profils des répondants se décomposent de la façon suivante (en effectifs) :

	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

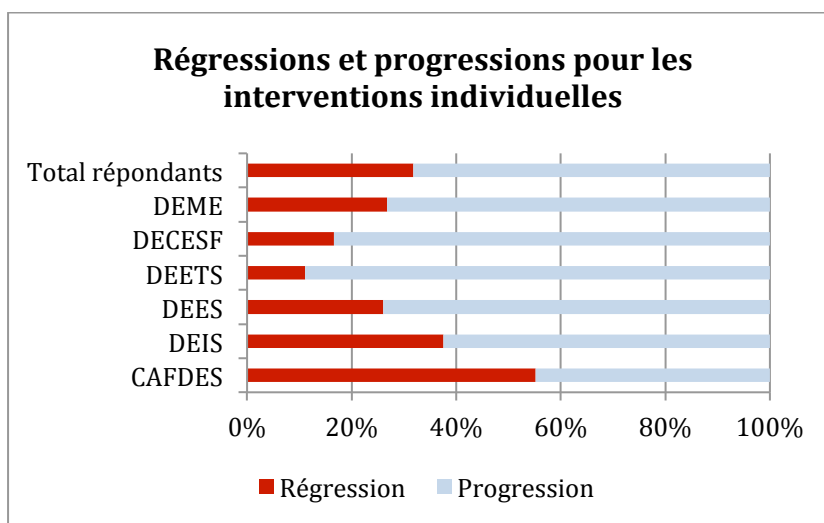
Les répondants peuvent relever de plusieurs profils différents, d'où l'écart entre le nombre de répondants et la somme des répondants par profil.

Cette enquête a été complétée par une enquête simplifiée diffusée par les supports professionnels : 786 répondants (parmi elles 327 DEASS et 69 DEEJE)

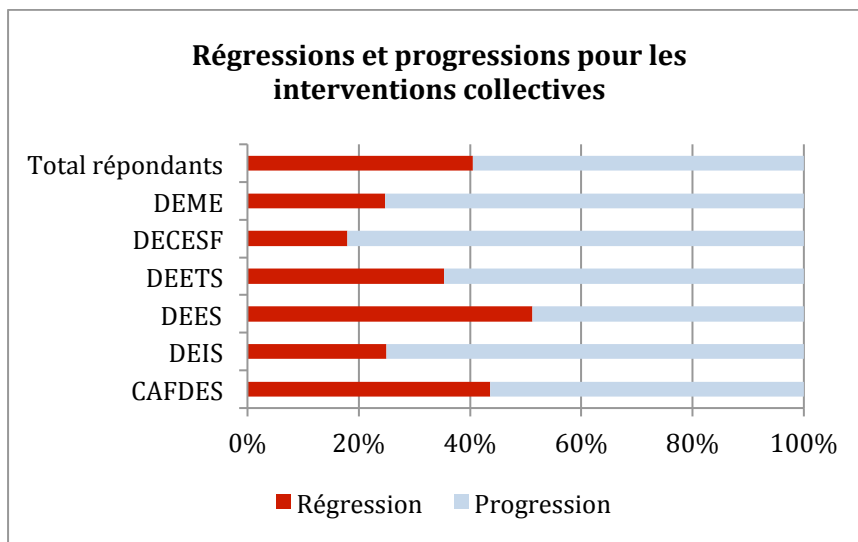
ANNEXE N°2 - ANALYSE DES COMPETENCES (PROGRESSION ET REGRESSION)



Trois diplômes ont particulièrement bénéficié de la réforme sur cet axe : le DECESF, le DEETS et le DEME

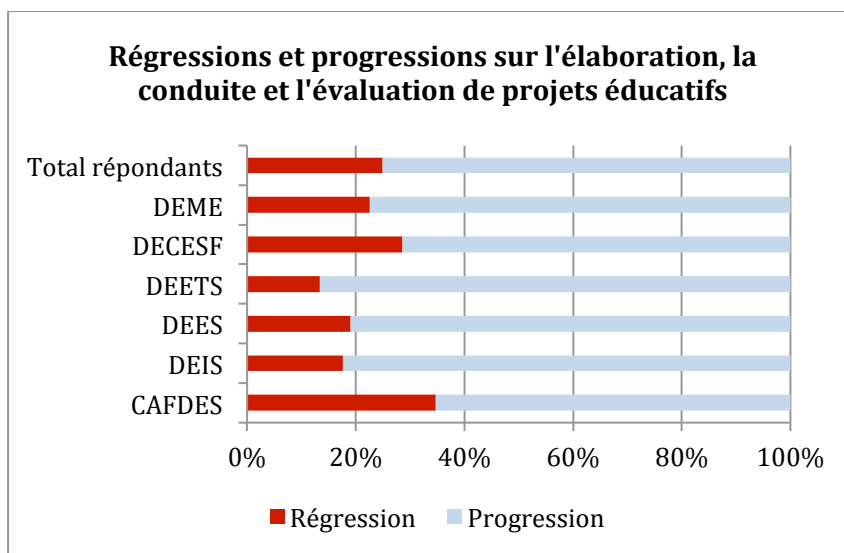


Sur cet axe le CAFDES et le DEIS sont en retrait, ce qui s'explique puisque cette compétence n'est pas sollicitée dans leurs fonctions.

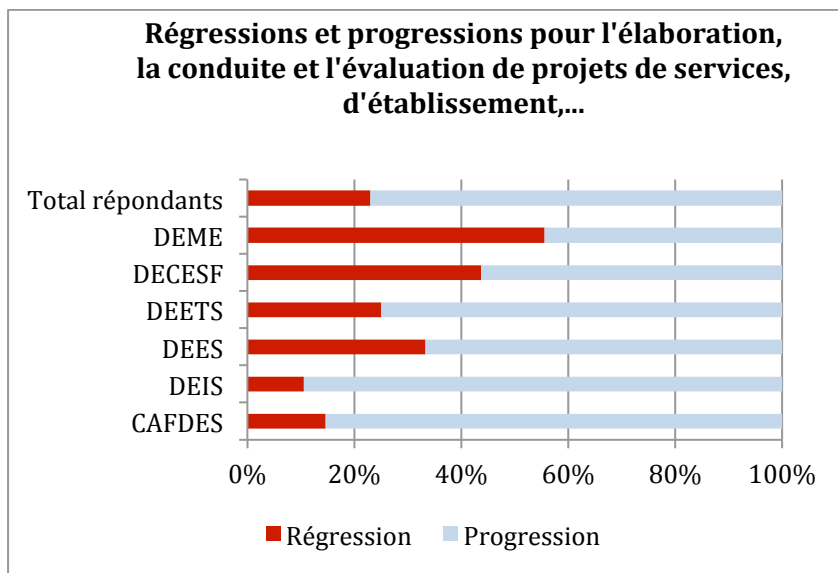


C'est un point de faiblesse relatif, notamment pour le DEES (et un point de progression pour le DEME).

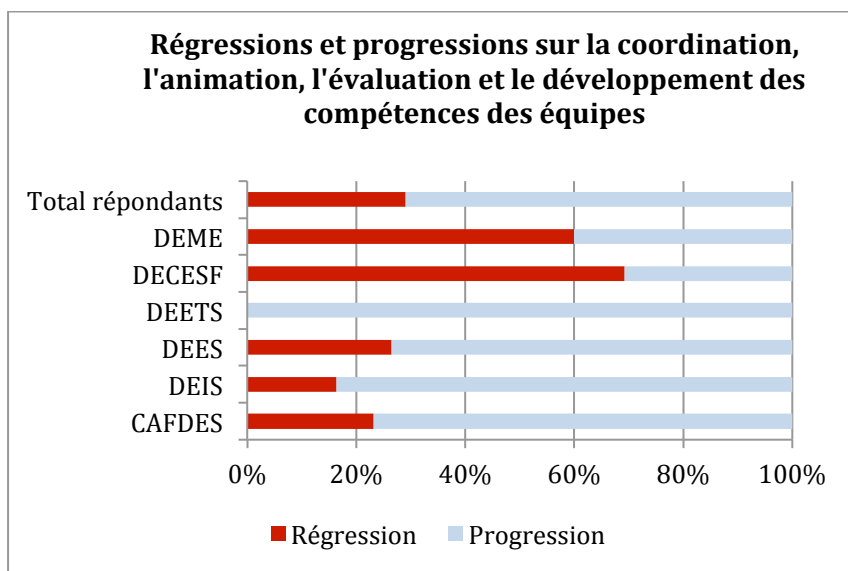
Rappelons que pour le DEASS comme pour le DEEJE c'est au contraire un axe important de progression.



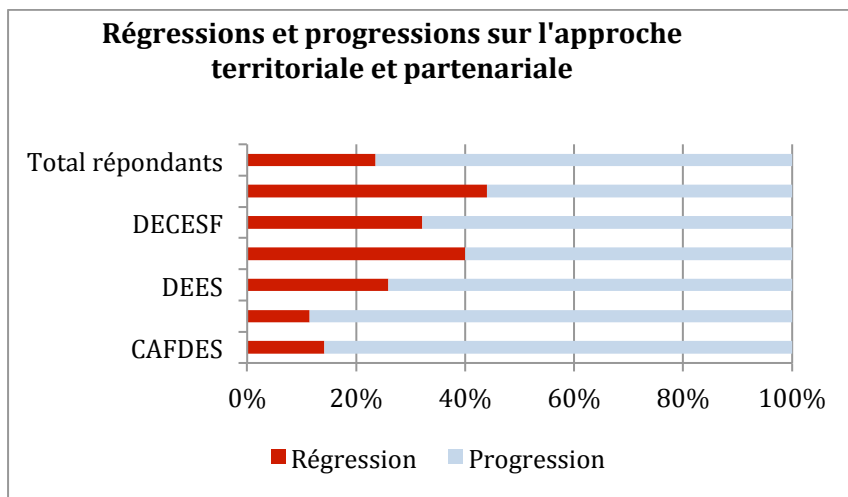
Sur cet axe ce sont les diplômés de la filière éducative qui ont le plus progressé alors que le DECESF paraît en retrait.



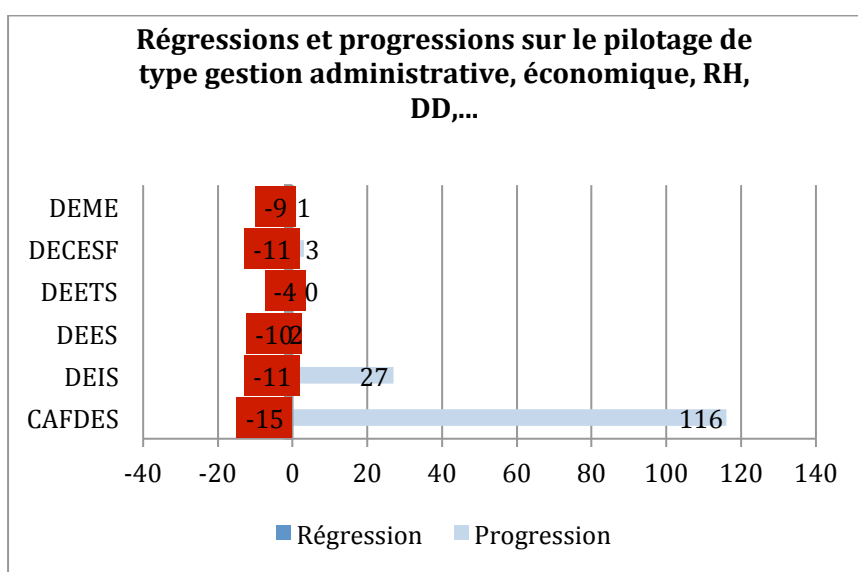
Les diplômes de niveau supérieur ont le plus progressé sur cet axe, ce qui paraît logique.



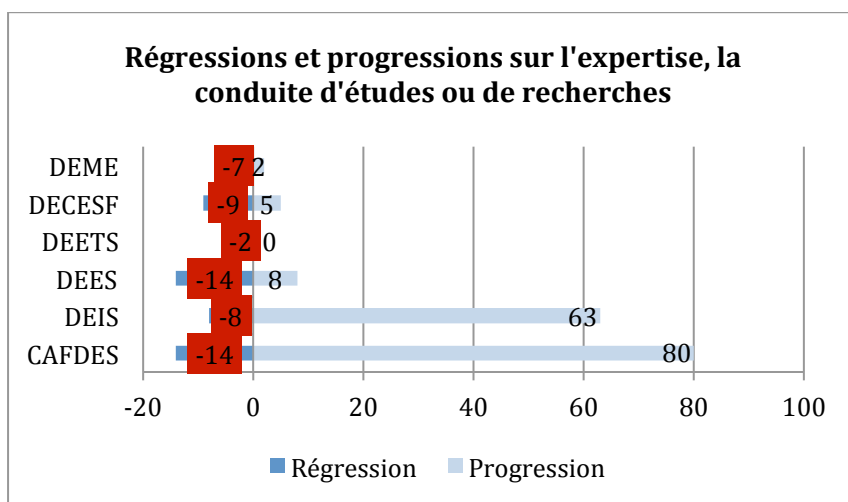
Sur cet axe, on note une certaine opposition entre les diplômes de niveau supérieur, le DEETS et le DEES alors que le DEME et le DECESF sont en régression (mais le taux de réponse est très faible). Rappelons que sur cet axe la réforme du DEASS et du DEEJE a été très appréciée.



Sur cet axe ce sont les diplômes du CAFDES, du DEIS et du DEES qui progressent le plus (comme d'ailleurs également le DEEJE).



Sur cet axe peu de réponses¹⁰ sauf pour les diplômes d'encadrement qui progressent fortement. Rappelons que pour le DEEJE, il y a progression, mais que les employeurs et encadrants souhaitent que cette compétence soit renforcée.



¹⁰ C'est la raison pour laquelle il nous a paru préférable de visualiser les résultats en valeur absolue et non en pourcentage

Forte progression des diplômés les plus concernés par cet axe avec une régression pour le DEES (données en valeur absolue ; compte tenu du faible nombre de réponses).

ANNEXE N° 3 - LE COMITÉ DE PILOTAGE

Estelle BACHER	UNIFAF
Diane BOSSIERE	UNAFORIS
Hélène DOLGOROUKY	UNIOPSS
Joëlle GARELLO	SNAECSSO
Valérie GOSSEAUME	CEREQ
Françoise-Marie GUILLET	DGESIP
Annick KARPOWICZ	UNAFORIS
Catherine KERNEUR	DGESIP
Patricia LEJALLÉ	UNAFORIS
Sofia SAMOUILHAN	UNIFAF
Alain DENIS	CFDT
Jean-Marie FAURE	CFTC
Philippe LEJEUNE	DPJJ
Michel THIERRY	CSTS
Didier TRONCHE	UNIFED
Didier VINCHES	UNAFORIS