L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences

Personalized training paths in the field of social work: between tensions and ambivalences

Individualisierung der Ausbildungswege in der Sozialarbeit: zwischen Spannungen und Ambivalenzen

La individualización de los itinerarios de formación en el campo del trabajo social: entre tensiones y ambivalencias

Maude Hatano-Chalvidan

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3722>

DOI : 10.4000/formationemploi.3722

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 10 septembre 2012

Pagination : 83-100

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Maude Hatano-Chalvidan, « L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences », *Formation emploi* [En ligne], 119 | juillet-septembre 2012, mis en ligne le 26 octobre 2012, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3722> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3722>

L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences

MAUDE HATANO-CHALVIDAN

Maître de conférences, CERSE (Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation)

Equipe d'Accueil 965, université de Caen, Basse Normandie

Résumé

■ L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences

L'introduction des référentiels de compétences et celle de mesures favorisant l'individualisation des parcours de formation professionnelle ont transformé l'architecture de l'appareil de formation du travail social. Visant une plus grande souplesse du système, ces nouvelles dispositions modifient en réalité les pratiques d'ingénierie, les comportements professionnels et l'organisation du travail. Cet article propose d'en donner quelques aperçus à partir d'une enquête de terrain et interroge ainsi le processus de professionnalisation à l'œuvre dans ce domaine.

Mots clés : Formation individualisée, travailleur social, professionnalisation, formation tout au long de la vie

Abstract

■ Personalized training paths in the field of social work: between tensions and ambivalences

Recent reform of the vocational training system has introduced a "skills" approach in the field of social work which seeks to promote personalized training paths. With the aim of encouraging greater flexibility, transformations in the training system's architecture have in fact modified engineering practices, professional behaviour and work organization. The present article draws an outline of these changes on the basis of a field investigation and questions the professionalization process currently at work.

Key words: individual learning programme, social worker, professionalisation, lifelong learning

Journal of Economic Literature: J 24, I 21

Traduction : *Auteur*

Le système de la formation professionnelle s'est longtemps appuyé sur les conventions, les accords collectifs ainsi que sur les branches professionnelles pour garantir une articulation structurée et stable avec les emplois. Cependant, depuis plus d'une trentaine d'années, on assiste à un effacement progressif des frontières entre les différentes catégories de formation (professionnelle, initiale, continue, universitaire...). Cela induit une diversification et de fait une complexification des règles qui organisent ce champ de pratiques. En outre, avec la crise de l'emploi, la formation professionnelle apparaît souvent comme la réponse économique et sociale la plus appropriée. Les attentes étant par conséquent plus fortes et plus pressantes, les dispositifs et les acteurs se sont multipliés, favorisant l'accès à la formation pour tous. Influencé et marqué par le projet de la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV)¹, le paysage de la formation professionnelle semble aujourd'hui s'organiser autrement, autour des besoins individuels de formation et de la personnalisation des parcours². On observe alors de nouvelles pratiques et comportements professionnels ainsi qu'une réorganisation du travail et une ingénierie de formation différente, centrée sur l'individualisation des parcours de formation.

Cet article tente ainsi de rendre compte des transformations produites par ce processus, à partir de premières observations issues d'une étude exploratoire dans le champ de la formation du travail social. Dans ce domaine, sans parler de l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif, de nouvelles règles, valeurs et actions de formation apparaissent.

En premier lieu, nous exposerons le cadre général de cette enquête, c'est-à-dire l'objet en question, le contexte particulier dans lequel il s'inscrit ainsi que le contexte de la commande et les orientations méthodologiques. Ensuite seront développés les impacts et bouleversements induits par le phénomène d'individualisation des parcours de formation dans l'appareil de formation du travail social (Dugué, 1995). Enfin, nous présenterons les enjeux et nouvelles interrogations qui découlent de ces transformations quant au processus de professionnalisation et les finalités de formation dans ce même champ.

1. La loi du 4 mai 2004 relative à la Formation Tout au Long de la Vie et au dialogue social a posé les cadres juridiques de ce projet. La FTLV est aujourd'hui au cœur des politiques de formation et d'emploi. Elle s'articule sur huit axes d'action : favoriser et développer la formation professionnelle continue, la formation professionnelle initiale, la préparation aux concours, les études promotionnelles, les actions de conversion, les bilans de compétences, la validation des acquis de l'expérience, les congés de formation professionnels. Cette loi a pour objectif, entre autres, de moderniser le système de formation, construit depuis la loi de 1971 en référence à un modèle stable d'adéquation formation/emploi codifié et régulé par les conventions collectives des branches professionnelles.

2. La loi 2002-02 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale introduit l'utilisation de référentiels et procédure d'évaluation relevant d'une approche par compétence. La loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social et la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009, relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, favorisent les dispositifs d'individualisation des parcours de formation en introduisant et consolidant par exemple le droit individuel à la formation.

La première partie propose de mettre à jours les conceptions du sujet et de ses apprentissages étayant la notion « d'individualisation des parcours » afin de mieux cerner celle-ci. Par ailleurs, on ne saurait comprendre les impacts de ce phénomène sans un retour sur le contexte social et professionnel du travail social. Enfin, nous abordons la question méthodologique de l'enquête exploratoire, les choix qui ont été faits, les orientations de recherches, leurs limites ainsi que leurs perspectives.

11 Le cadre de l'enquête : objet, contexte et méthodes

1.1. L'individualisation des parcours en question

Les apprentissages professionnels se sont longtemps transmis selon un principe d'unité de temps, de lieu et de groupe. Le contenu de formation était le même pour tous, indépendamment des parcours de chacun. La formation connaissait un même début, une même fin pour les participants, s'appuyait sur la construction d'un groupe de formation solide et investissait des espaces de formation clairement identifiés.

Aujourd'hui, on observe une tendance inverse dans les dispositifs de formation : des contenus de formation adaptés aux acquis et aux expériences de chacun, un éclatement du groupe de formation composé d'individus en parcours qui se croisent, selon leurs options, leurs dispenses ou allègements, et la multiplication des espaces et des moyens d'apprentissage (stage en entreprises, alternance, enseignement à distance ...). Ces caractéristiques sont le propre de l'individualisation des parcours de formation. Elles constituent une tendance générale dans le monde de la formation. D'autres agencements éducatifs se construisent exclusivement sur cette modalité, comme la VAE (Validation des acquis de l'expérience). Un bref aperçu de ce dispositif nous permet de définir plus clairement le processus d'individualisation des parcours.

Instaurée par la loi de modernisation sociale de 2002, succédant à la VAP (Valorisation des acquis professionnels, créée en 1985), la VAE permet de valoriser le parcours, le vécu de la personne afin de valider un certain nombre de savoirs acquis non pas en formation mais dans et par le travail. Plus précisément, il s'agit d'apprentissages acquis « *en résolvant les problèmes contenus dans le travail* » (Pastré, 2006). Les activités professionnelles du salarié sont ainsi reconnues comme source de savoirs et fondements d'apprentissage. À condition de pouvoir en rendre compte, l'expérience devient un pivot des systèmes de certification et de qualification. La VAE ne vient pas reconnaître l'acquisition de nouveaux savoirs dispensés en cours de formation, mais la formalisation de savoirs déjà détenus par le professionnel engagé en formation. En ce sens, V. Merle observe deux dynamiques inverses d'inférence du savoir professionnel : « *dans le cas de l'examen de fin de formation, on tente d'inférer l'aptitude du candidat à exercer la profession sur la base d'exercice ou d'épreuve for-*

melle ; dans le cas de la VAE, on tente d'inférer l'appropriation des savoirs et des règles de la profession sur la base des expériences et de la manière dont elles ont été vécues » (Merle, 2006). En conséquence, le dispositif de VAE s'appuie principalement sur la capacité du professionnel à opérer un retour réflexif sur sa pratique. L'acquisition des savoirs formels n'est pas l'objectif premier ; il s'agit au contraire de produire un discours sur soi et son activité, faisant la démonstration d'une réflexion personnelle sur sa trajectoire.

L'individualisation des parcours de formation se traduit ainsi par la prise en compte du vécu et des compétences de la personne, acquises à travers son expérience professionnelle et personnelle, dans la construction et l'organisation de sa formation. Cette dernière n'est plus un événement ponctuel qui interviendrait dans le parcours d'un individu en fonction des besoins conjoncturels ; elle s'inscrit au contraire dans une dynamique de parcours construit et orienté en fonction d'une trajectoire professionnelle qu'il s'agit de définir. L'individualisation des parcours de formation constitue un processus d'ingénierie qui se centre non seulement sur la personne dans son activité professionnelle mais également sur le devenir de cette personne dans son activité.

L'individualisation des parcours de formation repose par ailleurs sur un double phénomène de reconnaissance : reconnaissance de la personne comme acteur et décisionnaire de son parcours de formation mais aussi reconnaissance de la personne comme détenteur d'un savoir acquis par son expérience propre, formalisable et évaluable par les institutions éducatives et les dispositifs de formation professionnelle continue. L'individu n'est plus simplement un *apprenant* à un moment *t* de son parcours mais un *sachant*, fort de son expérience. Dans cette perspective la formation est également perçue comme un moment où se révèlent ces savoirs.

1.2. L'appareil de formation du travail social : un paysage émietté

Il devient presque redondant de rappeler la complexité de l'appareil de formation en travail social et la difficulté de définir l'activité sociale à laquelle il s'adosse. La quasi impossible définition des acteurs sociaux et de leur rôle participe à ce que beaucoup d'observateurs du champ ont appelé le « *malaise* » intrinsèque à ce domaine professionnel (Autès, 1999 ; Soulet, 1997). L'instabilité du champ peut s'expliquer par le contour mouvant du périmètre de l'action sociale mais aussi par les injonctions politiques paradoxales auxquelles il est soumis et enfin par l'adéquation de plus en plus difficile à établir entre les formations de caractère national et les spécificités et besoins locaux des territoires en termes d'emplois.

S'exerçant aux marges de la société au profit des populations les plus précaires et défavorisées, l'action sociale, ou comme d'autres l'ont suggéré plus tard pour englober la diversité des travailleurs sociaux, « *l'intervention sociale* » (Chopart, 2000 ; Paugam, 2002 ; Bouquet, 2002) suit les évolutions des nouvelles formes d'exclusion, de paupérisation ou de marginalisation. L'action sociale est donc constamment appelée à se renouveler, à s'adapter.

Encadré 1

L'appareil de formation du travail social

Les centres de formation au travail social étaient jusqu'à présent répartis selon deux grandes fédérations. Bien qu'aujourd'hui il soit question de leur fusion, il paraît incontournable de citer ces deux structures qui marquent encore le paysage de ce domaine. Il existe ainsi environ 185 centres de formation en France, instituts universitaires compris, *exclusivement* dédiés au travail social (si on considère tous les organismes de formation qui portent une formation au travail social, on compte 356 établissements). Les uns sont adhérents à l'Association française des organismes de recherche et de formation du travail social (AFORTS), les autres appartiennent au Groupement national des instituts régionaux du travail social (GNI). La première regroupe plus de 150 centres, le second 18 en France métropolitaine et outre-mer.

L'ensemble de ces établissements ou instituts s'appuie sur une offre de 19 titres ou diplômes professionnels du travail social. Il existe ainsi cinq formations d'accès à bac + 3, relativement récentes, qui permettent d'exercer des fonctions d'encadrement, telles que le CAFERUIS (Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale), créé en 2004 ; six formations accessibles au niveau bac et de niveau bac + 2 qui regroupent les formations emblématiques et historiques du champ telles que éducateur spécialisé, assistant de service social. Enfin, huit titres professionnels ne nécessitant pas le bac ont été créés, soit dans les années 80, comme celui d'assistant technicien de l'éducation populaire, soit dans les années 2000, comme celui d'auxiliaire de vie ou d'aide médico-psychologique.

Depuis une dizaine d'années, parallèlement à l'émergence d'une conception du travail social élargie, sont apparues d'autres formations diplômantes telles que CIP (Chargé d'insertion professionnel), créé en 2000, ou encore la licence professionnelle « Intervention sociale » de l'IUT (Institut universitaire de technologie) « Carrières sociales » de Bobigny et celle de l'université de Marne-la-Vallée, « Management des organisations de l'économie sociale » ou enfin celle proposée par le CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), « Intervention sociale – Responsable de projet en insertion », pour ne citer que quelques exemples.

À ce point, s'ajoutent la diversité et la multiplication relativement récente des métiers qui y conduisent. Dans les années 70, on parvenait à distinguer trois grandes catégories de travailleurs sociaux (Fablet, 2007) : les métiers éducatifs, de l'assistance et de l'animation. Ces derniers ont connu un formidable essor depuis une trentaine d'années, multipliant ainsi les acteurs et les partenaires. Aujourd'hui, les distinctions ne sont plus aussi claires. On observe une « *nébuleuse des métiers* », « *un flou* » (Ion, Tricard, 1992). Ainsi les anciennes catégories professionnelles ne recouvrent plus la diversité des intervenants et des situations. Aux côtés des métiers emblématiques comme assistant social, éducateur spécialisé, la mise en place des politiques de la ville, l'émergence du secteur de l'économie sociale et solidaire ont fait apparaître de nouveaux profils de travailleurs sociaux issus des métiers de l'insertion, de la médiation, de l'accompagnement, voire du *coaching*. Les parcours de formation des personnes exerçant parfois le même métier sont devenus très hétérogènes. L'appareil de formation au travail social ne constitue donc pas la seule voie d'entrée et de professionnalisation dans ce champ de pratiques. Dans ce cadre, les diplômes et titres professionnels répondent moins à une politique de formation globale qu'à des initiatives

institutionnelles ponctuelles (Dugué, 2002). En réalité, il n'existe pas de réelle gestion des métiers du travail social, comme il n'existe pas de passerelle ou de coordination entre toutes les offres de formation proposées.

Les différentes formations ne sont donc pas réellement organisées selon des parcours curriculaires logiques traduisant une trajectoire de progression ou de promotion professionnelle claire et lisible. Et force est de constater que peu de passerelles ou d'équivalences entre ces formations ont été instaurées ; et ce, malgré l'introduction, depuis les années 80, d'unités de formation communes permettant théoriquement des dispenses d'un titre à un autre. En conclusion, cet appareil de formation apparaît aujourd'hui comme « *le fruit d'une multiplicité de parcours de formation : cursus spécifique, cursus universitaire, formation individuelle par expérience professionnelle* » (Lorthois, 2000). Comme l'explique M. Jaeger, « *la formation des travailleurs sociaux se présente comme un paysage émietté et percuté par de multiples changements législatifs et culturels* » (Jaeger, 2009).

1.3. L'enquête : Une phase exploratoire auprès des professionnels de la formation

Les observations présentées dans cet article sont issues d'une étude commanditée par l'AFORTS (Association française des organismes de formation et de recherche en travail social) en 2008. Cette association regroupe près de 150 centres de formation. Elle s'appuie sur des commissions, des groupes de travail et de recherche chargés de piloter et d'orienter une réflexion collective sur les pratiques en matière de formation, de qualification et de professionnalisation du travail social.

La commande de l'AFORTS se fonde sur le constat suivant : en termes de formation et de dispositifs relatifs à l'application de la loi sur la Formation tout au long de la vie, au sein du même appareil de formation, il existe une grande disparité des pratiques professionnelles en fonction des centres. En effet, ce projet politique ne définit pas en soi de réelles applications concrètes ; il indique plutôt une direction à suivre, une orientation des actions. Dans cette perspective, la FTLV constitue ce qu'on pourrait appeler une « *idéologie éducative* » au sens où l'entend P. Ansart. Pour ce dernier, le langage idéologique ne se réduit pas aux discours politiques. Il « *définit le sens de la vie sociale, c'est-à-dire, à la fois l'orientation, le cheminement légitime de l'action commune, la signification de la pratique* » (Ansart, 1974). Instaurée par le cadre législatif, la FTLV préconise ainsi une nouvelle conception de la formation qui se doit d'être pensée à l'aune d'une trajectoire professionnelle choisie. La formation ne doit donc plus être un soutien ponctuel, aléatoire mais s'inscrire de manière cohérente dans un parcours.

Dans ce contexte, les objectifs praxéologiques, l'objet ainsi que le protocole méthodologique de l'enquête ont été conçus spécifiquement par le groupe « Formation et Evaluation » de l'AFORTS, en partenariat avec le CNAM. La commission se composait de professionnels du travail social (directeur(ice)s d'établissements de formation – 4 à 5 suivant les

rencontres –, d'une ingénieure de recherche du CNAM et d'une doctorante en sciences de l'éducation. Un des principaux objectifs de l'enquête est de dresser un premier « *état des lieux des pratiques développées par les organismes de formation et favorisant la Formation Tout au Long de la Vie* », l'individualisation des parcours étant conçue comme son application concrète. L'étude devait à la fois rendre compte de ce qui se faisait et formuler des préconisations, des pistes de réflexion en termes d'harmonisation des pratiques professionnelles de formation. Elle devait également prendre en compte deux publics complémentaires : les professionnels des établissements de formation (responsables pédagogiques, formateurs) et les étudiants. La première phase exploratoire, présentée dans cet article, ne rend compte que de l'investigation auprès des professionnels. Le délai de l'enquête n'a pas permis de confronter les points de vue avec les usagers de la formation. Elle n'aborde donc la conception de la formation et de l'individualisation des parcours que du point de vue des professionnels de la formation et non pas des bénéficiaires, ce qui aurait pu constituer une autre étude.

La commission a établi un échantillon de dix centres de formation répartis sur tout le territoire. Cet ensemble n'a pas été conçu selon un principe d'homogénéité, mais au contraire, d'hétérogénéité, voire d'innovation. Il fallait pouvoir observer la plus grande diversité possible des pratiques et repérer les innovations pédagogiques et éducatives afin d'en vérifier les critères d'essaimage ou de généralisation dans le champ. L'échantillon était en ce sens significatif ; il regroupait des établissements de formation différents par leur taille, leurs publics, leur ancrage géographique, leurs statuts, leurs dispositifs de formation... La méthode de l'entretien semi-directif a été retenue. Par ailleurs, l'analyse de contenu qui a suivi n'a pas cherché à établir des corrélations entre des unités de discours et des variables d'âge, de genre ou de localisation géographique ; au contraire, au-delà des différences et spécificités de chacun, elle a visé à rendre compte de points de convergences à partir de l'ensemble des discours recueillis.

Selon les disponibilités, les contraintes géographiques et organisationnelles, 18 entretiens individuels ont été conduits *de visu* ou par téléphone. Les personnes interviewées sont des travailleurs sociaux, passés en responsabilité dans un centre de formation du travail social. Ils conjuguent ainsi une double expérience professionnelle du travail social et d'ingénierie de formation. Les grilles d'entretien ont été construites par le groupe pilote de la commission « Formation et Evaluation ». Elles ont porté sur les points suivants : la réforme des diplômes dans le travail social, ses impacts sur le travail pédagogique, organisationnel ; les impacts du dispositif VAE ; le phénomène d'individualisation des parcours et ses répercussions.

Les observations extraites des dix premiers entretiens ont été présentées devant la commission ; celle-ci a pu valider, à partir de cette première étape, les orientations spécifiques de l'enquête et renouveler son questionnement en fonction des premières pistes de réflexion identifiées. Les entretiens ont été analysés de manière thématique. Une réunion intermédiaire s'est tenue pour rendre compte de l'état d'avancement de l'étude et de ses

premiers résultats. Enfin, un compte rendu final de la démarche et des résultats obtenus a été présenté à l'ensemble des professionnels interrogés. Cette rencontre entre enquêteurs et enquêtés a permis de réajuster au plus près du vécu et des expériences de chacun, les observations et conclusions extraites de cette première phase exploratoire.

2 | Les applications et impacts de l'individualisation des parcours de formation

Cette seconde partie rend compte des résultats obtenus suite à l'enquête exploratoire de terrain auprès de professionnels de la formation du travail social. Elle met en lien la question de l'individualisation des parcours, sa mise en œuvre et un certain nombre de conséquences relatives au travail d'ingénierie, de pédagogie et d'évaluation. Elle expose les différentes transformations de l'appareil de formation du travail social.

2.1. La construction d'un parcours de formation modulaire, « à la carte »

Depuis la loi de janvier 2002, la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) préconise la traduction des diplômes ou des titres professionnels en domaines de compétences (DC) capitalisables. Les contenus de formation ou titres professionnels doivent être conçus comme indépendants les uns des autres, permettant théoriquement la construction de parcours de formation « à la carte ». L'approche par compétence permet ainsi de séquencer les parcours de formation et de les agencer non pas selon un ordre de progression préétabli mais de manière quasi interchangeable.

Cette flexibilité du système est désignée sous le terme de modularisation des parcours. Il s'agit non pas d'un contenu pédagogique de formation mais d'un processus global de construction d'une nouvelle architecture des diplômes, « *adossé au référentiel d'activités professionnelles permettant l'acquisition de compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'un emploi. Il se caractérise par le découpage et la programmation dans la durée des objectifs de formation. Il permet la construction de parcours individualisés de formation conduisant à une validation ou à une certification* » (Bodin-Hullin, Noël, 2006).

Le parcours de formation s'organise alors comme un jeu de construction, par imbrication de modules, formant à leur tour un ensemble cohérent. Ce travail nécessite ainsi de nouvelles compétences en ingénierie de formation, comme l'atteste une responsable pédagogique : « *dans l'individualisation des parcours, il faut que la structure propose des parcours intégrant des VAE, des allègements. Cela nécessite un coaching individuel des étudiants. Autrefois, les parcours allaient de soi, maintenant, il faut les rencontrer individuellement pour construire avec eux leurs parcours en fonction de leurs caractéristiques. Le parcours se réajuste ensuite au fur et à mesure de la progression de l'étudiant. On a des briques à notre disposition et on construit le mur avec un plan de départ à élaborer avec l'étudiant* ».

Le dispositif oblige donc à adopter une nouvelle conception de la formation, centrée sur l'individu et totalement adaptée au parcours et aux compétences de ce dernier.

La CNCP valide également les fonctions attendues du professionnel. Mais elle ne mentionne cependant ni module, ni domaine ou unités de formation obligatoires. En réalité, chaque centre de formation dispose d'une marge de manœuvre dans la redéfinition des modules, et tous n'apportent pas la même réponse pédagogique aux recommandations législatives. Beaucoup d'établissements de formation se permettent ou sont contraints, pour maintenir une certaine cohérence pédagogique, d'adapter, d'ajuster les dispositifs. Un professionnel témoigne ainsi : *« on a fait une "modularisation raisonnée". C'est un peu compliqué à faire. Le DC 1 et le DC 2 sont très proches, ils portent sur le quotidien, l'accueil. C'était un peu contre-productif de faire une semaine sur de la psychologie ou sur le développement de l'enfant. Il y a des choses qui se mûrissent parce que cela fait partie du cœur de métier. Donc sur le cœur de métier, on n'a pas modularisé. Mais sur le DC 3 et 4, on a modularisé [...] Et sur le cours d'emploi, on n'a pas modularisé du tout ».*

Si pour certains, la modularisation est parfois un obstacle à la formation, d'autres au contraire en soulignent les avantages quant à la flexibilité du système : *« on avait des demandes toute l'année, il fallait qu'on mette en place des modules à n'importe quel moment. Mais en même temps, penser dans une certaine logique pédagogique. Parfois, la logique pédagogique de la formation modulaire, elle est un peu difficile. Je parle de module mais aujourd'hui, on ne parle plus de module mais de DF. On essaye d'alterner les périodes de stages. Je construisais x modules 3 dans l'année, x modules 2 dans l'année. Je faisais en sorte que sur chaque trimestre, il y en ait plusieurs, qu'ils ne se chevauchent pas. Ce qui permet d'accueillir quelqu'un à n'importe quel moment ».*

On constate ainsi une diversification des expressions professionnelles (modules, modularisation, domaine de compétence, domaines de formation, unité de formation, etc.) qui ne recouvrent pas les mêmes objets selon les centres. La multiplicité des expressions et des langages techniques de l'individualisation des parcours est sans doute la trace de la multiplicité des pratiques et de l'accommodation des offres de formation à la nouvelle réforme. Elle traduit également la diversité des outils d'ingénierie pédagogique mobilisés pour mettre en place une individualisation des parcours totale ou partielle dans les diplômes et titres professionnels du travail social.

2.2. Penser autrement la formation en partenariat avec les employeurs

La marge d'autonomie plus grande des centres de formation dans le travail social quant à la définition de leurs domaines de compétence s'accompagne d'un autre mouvement : celui de la diversification des lieux de certification. Auparavant, les organismes de formation étaient les seuls garants de la validation et de la certification professionnelle ; aujourd'hui, les lieux de stages, d'alternance participent à cette évaluation par le biais des sites qualifiants, et ce depuis le décret du 11 juin 2004. Cette mesure a l'avantage d'ouvrir

la formation aux exigences des employeurs et reconnaît leur rôle fondamental dans la formation ainsi que celui des stages ; cependant, elle complexifie les relations entre équipe pédagogique et milieux professionnels qui endossent de fait plusieurs rôles : commanditaires de formation, financeurs, partenaires.

Dès lors, il devient nécessaire de penser autrement la formation, son montage, sa conception, c'est-à-dire en partenariat avec les employeurs. S'opère donc une forme d'acculturation entre l'entreprise et le champ de la formation du travail social. Pour les professionnels de la formation, il s'agit de sensibiliser les employeurs aux fonctions et outils pédagogiques, de former des tuteurs, des maîtres d'apprentissage, des personnes relais entre l'entreprise et la formation. Certains responsables expliquent ainsi « *qu'il faut qu'ils [les employeurs] comprennent la démarche pédagogique pour saisir la philosophie, la façon de faire du centre de formation. Car il faut également qu'ils mettent en œuvre les moyens sur le terrain pour réaliser cette progression pédagogique. Ça ne marche pas à tous les coups* ». Par exemple, dans certains établissements existent des groupes d'employeurs qui assistent aux jurys finaux. Cette plus grande place accordée aux employeurs demande parallèlement aux professionnels de la formation de partager une maîtrise d'ouvrage, ce qui peut se révéler également difficile.

Néanmoins, le système de l'individualisation des parcours peut représenter un avantage certain du point de vue des employeurs. Il leur permet une plus grande flexibilité quant à la mise en place des formations des salariés ; l'enjeu économique étant de ne pas se séparer trop longtemps d'un employé ou de ne pas le remplacer. Un responsable de centre témoigne ainsi de la délicate situation économique des organismes de formation face aux employeurs : « *On a quand même une très forte pression des employeurs pour faire des formations les plus courtes possibles, évidemment. La logique argent est très très présente. Et la particularité de notre centre de formation, c'est que nous ne percevons aucune subvention à quelque titre que ce soit. Nous ne vivons que de nos activités que nous vendons et que nous facturons. C'est pas facile à vivre, car il n'y a pas le filet de sécurité de la subvention* ».

Cependant, beaucoup d'employeurs restent demandeurs de certification et de diplômes pour leurs salariés. Mais au regard de la complexité du champ de la formation, les entreprises peuvent se sentir « un peu perdues ». Les organismes de formation peuvent ainsi jouer un rôle de relais, de conseil dans le montage de formation. Un responsable de filière explique que les employeurs entendent parler de certains dispositifs (comme la période de professionnalisation, par exemple), mais ne savent pas comment l'appliquer. Ils attendent donc de l'organisme de formation une aide, des outils, des propositions de formation. Il s'agit d'une nouvelle fonction des organismes de formation du travail social : ils conseillent et orientent les employeurs dans la construction du parcours de formation de leurs employés, s'inscrivant alors dans une posture d'accompagnement.

2.3. Individualiser l'évaluation ou mettre en mots l'expérience

L'individualisation des parcours de formation s'accompagne logiquement d'une individualisation des modes d'évaluation. Comme il s'agit en effet de reconnaître une partie de l'expérience pertinente de chacun, de nouveaux outils d'évaluation personnalisés sont utilisés. Ces modalités évaluatives ne vont pas sans poser question aux professionnels qui les emploient ; en effet, elles se substituent parfois aux modes d'évaluation collectifs qui, étant les mêmes pour tous, garantissaient une certaine forme d'égalité de traitement. Un responsable de filière témoigne ainsi : *« De plus en plus, quand on veut évaluer la personne, on prend des outils comme le journal de bord. Est-ce qu'on évalue le résultat, la maîtrise de la méthode ? Dans le journal de bord, il y a une partie témoignage subjectif, on ne l'évalue pas ! Par exemple, on avait une étudiante qui était dans une institution où il y avait des tensions, dans son journal de bord, on n'évalue pas la façon dont elle a répondu aux tensions, mais sa capacité à comprendre les tensions. La façon dont elle s'est positionnée, c'est plus une évaluation en fin de formation »*. Et il ajoute : *« on spécifie de plus en plus ce qu'on évalue, on est obligé de préciser l'objet évalué. Quand on évalue le journal de bord, on évalue beaucoup plus la capacité du candidat, à communiquer par exemple, qu'à se servir de méthodes, d'outils... »* Certains déplorent effectivement cette transformation des modalités d'évaluation : *« La réforme a fait qu'il y a moins de contrôle continu. Avant on pouvait repérer les difficultés. Maintenant on n'évalue plus les acquis mais ce que la personne dit de son parcours »*.

Au savoir formel, académique, disciplinaire, succède aujourd'hui une forme de savoir, plus personnelle, subjective et fortement liée à la pratique professionnelle d'un individu. Comme dans le système de VAE et dans l'analyse de pratiques professionnelles, les rapports d'expériences ou de stages, ce qui importe n'est pas tant le contenu informatif du savoir exposé, mais la façon dont le professionnel apporte un éclairage, du sens à sa formalisation.

Le savoir n'est donc plus pensé en termes d'objet mais en termes de posture du futur professionnel, de capacité à raconter sa pratique en soulignant les savoir-faire qu'il mobilise. On assiste donc à la transformation même de ce que l'on pourrait entendre par la notion de savoir en formation. Celui-ci, fortement contextualisé et formalisé par le discours, est désormais incorporé à une pratique individuelle d'une personne qui en est la seule détentrice. Il est par ailleurs étroitement lié à une nouvelle forme de compétence, aujourd'hui essentielle dans les parcours de formation, celle de savoir mettre en mots son expérience selon une perspective réflexive. La mise en mots de l'expérience occupe donc une place croissante dans les modalités d'évaluation.

Cette tendance explique sans doute la référence de plus en plus courante à l'écrit, qui permet la formalisation de l'expérience. Comme si face à la multiplication des pratiques individuelles, un recentrage sur une évaluation beaucoup plus formelle devenait nécessaire. Alors que les parcours de formation accordent une plus grande place à l'expérience personnelle, au contraire, les modes de validation tendent à s'unifier et se cristalliser autour de la mise en mots de cette même expérience ; ainsi, ils placent l'écrit au cœur des modes

d'évaluation alors même que certaines activités professionnelles n'exigent qu'une maîtrise pratique. Un responsable de formation d'une filière animation d'un centre en région parisienne, explique en ces termes : *« Il y a une surenchère de l'écrit. Aujourd'hui, on a un fort degré d'exigence sur l'écrit qui ne correspond pas aux activités réelles des animateurs. Il s'agit vraiment d'une promotion sociale, ce sont souvent des gens qui ont eu des parcours heurtés, qui veulent vraiment faire de l'animation. Et puis cette année, on a eu des arrêts définitifs de la formation (5/35), ce qui est beaucoup par rapport à d'autres années. La quantité d'écrit constitue sans doute un frein à tout ce qui nous semble important dans l'animation, comme la créativité, l'imaginaire, le plaisir... »*.

L'évaluation formelle écrite est ainsi suspectée de ne pas réellement évaluer les compétences relatives au cœur de métier, comme en atteste cette remarque d'un professionnel : *« Mais est-ce que dans l'individualisation des parcours, on n'a pas tendance aussi à demander plus d'écrits pour vérifier les acquis ? On renforce le paradoxe. Est-ce que ce n'est pas non plus la solution de facilité de demander un écrit qui intègre les consignes du formateur pour vérifier que le stagiaire est bien allé au bout de la démarche ? »*. Cette démarche évaluative opère donc un glissement des objets évalués. Ce n'est plus l'acquisition ponctuelle d'un savoir formel qui est en jeu mais la formalisation d'une forme de savoir construite à travers une expérience personnelle et subjective de travail inscrite dans le temps.

2.4. Des pratiques professionnelles bouleversées, une responsabilisation accrue des formés

La segmentation des parcours de formation en modules malmène également la cohérence du groupe de formation. Celui-ci tend plutôt à devenir multiple, les personnes se croisent au fur et à mesure des options, des niveaux, des modules, etc.

Un formateur explique ainsi : *« On a de plus en plus de groupes à géométrie variable. Dans la construction du groupe en formation, il existe un noyau de personnes qui suivent l'intégralité de la formation et sur celui-ci viennent se greffer des personnes qui font un bout de parcours. Ça change complètement la dynamique de la formation »*. Cet éclatement du groupe de formation, qui se recompose constamment pendant la durée de la formation, renvoie également de manière plus systématique la personne à sa responsabilité individuelle quant à son investissement en formation.

Ces temps de formation, voire d'auto-formation ne vont pas sans poser un certain nombre de nouveaux problèmes aux formateurs d'une part, aux formés d'autre part. Car l'individualisation des parcours nécessite de fait un accompagnement quasi personnalisé. Pour les premiers, les entretiens se multiplient, rajoutant une masse de travail « chronophage », comme certains le décrivent, et difficile à comptabiliser et donc à valoriser. Ces entretiens sont d'autant plus difficiles à quantifier qu'ils peuvent se dérouler hors du temps de travail par des moyens de communication personnels (mail, téléphone). La fonction même du formateur est interrogée : il n'est plus seulement question de construire des espaces de

formation pour transmettre et co-construire du savoir, mais également d'assurer un suivi, un accompagnement des personnes, dans leur développement et leurs apprentissages. Il ne s'agit donc plus de la même activité ni de la même posture pédagogique, ni des mêmes compétences mobilisées. Un formateur explique ainsi ces bouleversements de pratiques professionnelles : *« On a une posture plus fondamentale d'accompagner quelqu'un dans sa démarche de formation plutôt que d'occuper une posture d'expertise, ce qui arrive aussi. Ça demande de rencontrer souvent les étudiants, de les écouter, de faire connaissance. C'est une expérience qui doit être enrichissante pour eux. »*

Pour certains, c'est le métier de formateur qui change profondément : *« Il y a une évolution du travail de formateur. Et ça va aller encore plus loin avec la modularisation des parcours et la Vae où la part d'ingénierie, de suivi, d'administratif, les charges en secrétariat, et pour les formateurs, ça va en augmentant. La part administrative des éducateurs sur le terrain, elle augmente aussi. Pareil pour nous. Ça amène à des redéfinitions, ça rééquilibre des fonctions de formateur, de responsable de filières, de coordinateur de promotion. Qu'est-ce que c'est ? Des charges pédagogiques directes ? C'est des grosses discussions ici. Il y a une partie du travail qui est très visible et une autre qui est moins repérable ».*

L'accompagnement des candidats est donc devenu plus lourd et oblige également les établissements à des réaménagements organisationnels. Dans certains établissements, alors que les services étaient séparés selon des fonctions bien établies, le suivi individuel des formés a contraint à une certaine transversalité administrative. Car en s'inscrivant, un candidat peut bénéficier d'allègements ou de dispenses, suivre certaines options et pas d'autres, obtenir des rendez-vous individuels, autant d'éléments dont il faut tenir compte pour la validation du diplôme, etc. Il devient donc indispensable de centraliser l'ensemble de ces informations sur les parcours personnalisés des candidats. Avec l'individualisation des parcours, la gestion et le suivi administratifs des formés se réalise désormais sur un mode horizontal, c'est-à-dire en suivant la trajectoire personnalisée de formation. Le modèle de l'individualisation des parcours pose donc quelques difficultés d'ordre organisationnel.

Parallèlement, pour le formé, les occasions de travailler seul se multiplient. Elles demandent une réelle aptitude à l'indépendance et à l'autonomie, voire à la solitude. Elle le confronte également à une batterie d'outils de formation à distance dont il faut apprendre à se servir. L'individualisation des parcours implique ainsi une responsabilisation plus forte et plus pesante de la personne dans la maîtrise de sa trajectoire professionnelle.

3 | L'individualisation des parcours : une nouvelle mise en tension de l'appareil de formation du travail social ?

L'individualisation des parcours de formation bouleverse les pratiques professionnelles du champ de la formation du travail social. Les transformations qu'elle induit pour les acteurs et leurs activités ne sont pas seulement d'ordre organisationnel, mais également représentationnel. Elles bousculent en effet l'image que les professionnels se font du sujet-apprenant, de ses savoirs, de son métier, de sa trajectoire, impactant de fait le processus de professionnalisation à l'œuvre dans ce domaine.

3.1. Des stratégies pédagogiques pour détourner le processus d'individualisation des parcours

La modularisation des parcours de formation dans le travail social permet de composer des formations tentant de répondre au plus près aux besoins de la personne en fonction de ses acquis et de son expérience. Impulsé par la Formation tout au long de la vie, ce dispositif, adossé aux référentiels de compétences des diplômes et titres professionnels, s'accompagne d'un rapprochement des centres de formation avec les milieux professionnels. Il s'agit de répondre à l'attente des employeurs en termes de qualification et de professionnalisation des salariés. On entend par professionnalisation le « *processus par lequel les gens acquièrent les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref la culture qui a cours dans les groupes professionnels dont ils sont ou cherchent à devenir membre* » (Wittorski, 2006). La professionnalisation relève donc de « *l'organisation sociale d'un espace de développement de compétences dans un contexte d'activité évolutive* » (Sorel, Wittorski, 2005), et s'appuie sur différentes formes de dispositifs, de cultures éducatives (relatives à l'enseignement, la formation, le travail). Il est ainsi possible de distinguer plusieurs voies de professionnalisation.

Le système d'individualisation des parcours revêt des avantages certains pour les entreprises (flexibilité du temps de formation pour les salariés, participation à la conception de la formation, participation à l'évaluation des acquis, reconnaissance des savoirs de métiers) ; cependant, il morcelle les formats de formation classiques, fondés sur une unité de temps, de lieu et de groupe. Il induit ainsi un éclatement de l'espace de formation traditionnel qui impacte les pratiques des professionnels de la formation. Dans ce contexte, on observe des modes d'organisation de formations hybrides, c'est-à-dire à cheval entre le modèle traditionnel de formation et celui tendant à l'individualisation des parcours. Par exemple, dans certains établissements, une formation peut être proposée sous deux formats différents : l'un structuré selon les critères habituels d'une formation initiale classique, l'autre selon les modalités de l'alternance. Plutôt que de renoncer à une formation classique, quelques centres préfèrent dédoubler l'offre de formation, permettant à la fois des parcours individualisés, plus ou moins modulables et des parcours de formation linéaires, non ajustables. Il existe une volonté de préserver des espaces de formation plus traditionnels avec un seul et même parcours pour tous, un mode d'évaluation unique et collectif ainsi qu'un groupe

de personnes constant. L'individualisation des parcours a bien pour objectif premier de faciliter l'accès aux formations du plus grand nombre ; toutefois, elle met également en cause certains éléments du processus de professionnalisation aux métiers du travail social tel qu'il se réalisait jusqu'à présent.

En effet, les formations aux métiers traditionnels du champ (assistant social, éducateur spécialisé ...) ont permis l'émergence d'espaces d'identification et de socialisation professionnelle, où les candidats acquièrent et intègrent les valeurs et règles de leur future activité professionnelle. Le collectif de formation peut être un espace de socialisation, un support à l'identification professionnelle, un repère dans le parcours. Dans ce cadre, il est possible de créer le sentiment de « *filiation au métier* » et par conséquent comme le désigne F. Osty, de travailler sur « *l'identité métier* » (Osty, 2003) qui se réalise sur l'expérience de l'activité professionnelle en question et sur les espaces d'autonomie qu'elle permet. La question de l'individualisation des parcours amène ainsi de nombreux professionnels du travail social à interroger les finalités de la formation en termes identitaires : quels sont les professionnels que l'on forme ou que l'on souhaite former dans un système individualisé, modulaire ?

3.2. L'émergence de deux logiques de professionnalisation

Actuellement, accordant une plus grande place aux décisions individuelles, réduisant les espaces collectifs, l'individualisation des parcours diminue les espaces de construction d'un sentiment d'appartenance à un même groupe professionnel. Il isole également l'individu dans ses choix et orientations de formation, renforçant par ailleurs sa responsabilité quant à sa trajectoire professionnelle. Aujourd'hui, la formation morcelée permet moins de construire une « posture métier » qui induirait ainsi un sentiment identitaire professionnel, la connaissance et le partage de valeurs communes.

Certaines formations consacrées aux métiers emblématiques parviennent à conserver des espaces collectifs, des parcours uniques de formation et proposent en parallèle des voies alternatives telles que l'alternance ou la formation continue en système modulaire ; cependant, on observe en revanche que les diplômes de niveau V et IV comme le DEAVS (diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale) s'articulent eux, de manière presque exclusive, de plus en plus autour de la modularisation des parcours. Cette tendance est par ailleurs encouragée par les employeurs, eux-mêmes soumis à des contraintes et restrictions économiques qui les amènent à préférer des temps de formation plus courts, des articulations plus faciles entre temps de travail et temps de formation afin de ne pas se départir trop longtemps d'employés en service. Se profilent donc deux logiques distinctes de professionnalisation dans le champ du travail social : une logique de modularisation et d'accompagnement qui permet l'accès du plus grand nombre aux formations, liée aux contraintes des employeurs d'une part ; une logique quasi-disciplinaire de formation, articulée autour des représentations du métier, d'autre part.

Le **tableau 1** récapitule les deux types de processus de professionnalisation à l'œuvre dans l'appareil de formation du travail social. Il fournit une interprétation de ce que nous avons pu induire à partir des entretiens. Il ne constitue donc pas une réalité observée mais des tendances interprétatives et relatives au fonctionnement de l'appareil de formation du travail social.

Tableau 1
Les deux processus de professionnalisation dans la formation en travail social

	Professionnalisation par les compétences	Professionnalisation par le métier
Référence du parcours	Référentiels compétences	Représentations du métier
Organisation du parcours de formation	Modulaire	Linéaire
Objet évalué	« Savoir dire son faire »	« Faire »
Statut de la personne en parcours	Sachant	Apprenant
Modalité pédagogique	Accompagnement	Formation

Source : auteur.

La question de l'individualisation impacte donc les pratiques pédagogiques et le travail d'ingénierie de formation dans le champ du travail social. Elle est au croisement de deux logiques d'actions qui viennent heurter les conceptions et organisations des formations concernées. L'une s'articule autour des compétences professionnelles mentionnées par les référentiels. Elle favorise la place de l'individu en reconnaissant ses acquis et son expérience et privilégie l'accompagnement de la personne.

La seconde logique s'organise plutôt autour de la représentation collective et construite du métier, en favorisant un parcours linéaire et la constitution d'un collectif de formation. Elle s'inscrit dans les cadres et formats classiques de la formation (unité de temps, de lieu, de certification, de groupe).

Conclusion

L'individualisation des parcours a donc des conséquences ambivalentes pour l'appareil de formation du travail social. Alors qu'elle permet la mise en œuvre de nouveaux formats pédagogiques flexibles, modulables et adaptés aux contraintes des employeurs, elle semble également fragiliser la construction d'une représentation des métiers, des cultures professionnelles et des identités sociales qui leur sont liées. Elle permet en effet de séquencer un parcours de formation qui se déroulait auparavant de manière linéaire, en proposant une approche globale du métier. De fait, selon certains professionnels, l'approche individualisée serait une approche « réductrice » qui ne peut être systématisée ou appliquée à tous les métiers. D'aucuns déplorent même ce terme en expliquant qu'il n'est pas possible de

tout individualiser, c'est-à-dire de modulariser toutes les formations au risque de les faire implorer en perdant la cohérence des cœurs de métier.

On observe ainsi la coexistence de deux logiques d'action dont l'écueil serait de créer un système de formation à deux vitesses : d'une part, des formations modularisées, accessibles, développant des compétences juxtaposées et liées à des situations professionnelles plutôt qu'à une posture professionnelle ; d'autre part, des formations préservant un ensemble cohérent d'activités et liées à l'apprentissage d'une culture de métier mais peu accessibles et relativement fermées au principe d'individualisation des parcours

Par ailleurs, le processus de décentralisation qui confère à la Région de nouvelles responsabilités en matière de formation constitue un nouveau contexte de définition et de régulation des dispositifs (IGAS, 2006), source de tensions entre des orientations nationales et des exigences de terrain locales. Dès lors, beaucoup de responsables ou coordonnateurs de formation s'interrogent aujourd'hui sur la portée et le sens de leurs actions pédagogiques et de leur travail d'ingénierie. Car il ne s'agit pas simplement d'accorder les différentes façons de faire entre les centres de formation du travail social au-delà des particularités des territoires mais de s'accorder avant tout sur une conception commune de ce que doit être l'appareil de formation, et surtout sur le type de professionnels qu'il choisit de former. Dans un environnement professionnel soumis à de multiples réformes successives et par conséquent rendu instable et imprévisible, l'harmonisation des pratiques pédagogiques demeure ainsi un enjeu fondamental des politiques et pratiques de formation du champ du travail social.

Bibliographie

ANSART P. (1974), *Les Idéologies politiques*. Paris, PUF, coll. « Sup. ».

BOUQUET B. (2002), « Trente ans de mutation du service social », in *Cahiers dynamiques*, n° 23, pp. 28-31.

AUTÈS M. (1999), « Où en sont les paradoxes du travail social ? », in *Les cahiers du travail social*, n° 56, pp. 9-16.

BODIN-HULLIN T., NOËL X. (2006), « Partager le langage de la modularisation », in *Trait d'Union*, n° 190, décembre, pp. 4-5.

CHOPART J.-N. (2000), *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel*. Paris, Dunod.

VILLAIN D., BESNARD M.-F., BONNEAU J., GORGUE J., FEAU C., VIDANA J.-L., CHAUVIÈRE M., DUGUÉ E., MARTIN G. (1995), *Rapport de la mission d'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux*, ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville.

-
- DUGUÉ E. (2002), « Rhétorique de la compétence et formes de régulation des champs professionnels : l'exemple du travail social », in *Sociologia del Lavoro : La sociologia del lavoro in Francia oggi : marchés du travail et différenciations sociales*, n° 85, pp. 152-166.
- FABLET D. (2007), « La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches », in *Les sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, vol. 40, n° 1, CERSE, université de Caen, pp. 7-45.
- IGAS (2006), *Orientation pour les formations sociales 2007-2009*, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, ministère délégué à la Cohésion Sociale et à la Parité.
- ION J., TRICARD J.-P. (19992), *Les travailleurs sociaux*. Paris, La Découverte.
- JAEGER M. (2009), « La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements », in *Informations Sociales*, 2009/2, n° 152, pp. 74-81.
- LORTHOIS D. (2000), *Mutations de la société et travail social*, Avis adopté par le Conseil économique et social au cours de la séance du 24 mai 2000.
- MERLE V. (2006), « La validation des acquis de l'expérience dans le travail social. Un risque ou une nouvelle chance ? », in *Informations sociales*, n° 135, oct., pp. 84-95.
- OSTY F. (2003), *Le désir de métier. Engagement, reconnaissance et identité au travail*. Rennes : Presses universitaires.
- PASTRÉ P. (2006), « Apprendre par l'action, apprendre par la simulation », in *Education Permanente*, n° 168, 3.
- PAUGAM S. (2002), « Il faut réviser nos modes d'intervention sociale », in *Actualités sociales hebdomadaires*, n° 2259, avril, pp. 37-39.
- SOREL M., WITTORSKI R. (coord.) (2005), *La professionnalisation en acte et en questions*, Paris, L'Harmattan.
- SOULET H. (1997), *Les transformations des métiers du social*, Fribourg, université de Fribourg, Suisse, coll. « Res socialis ».
- WITTORSKI R. (2006), *Entre travail et formation : la professionnalisation*, Texte de HDR, soutenue au CNAM.