

L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique

Dans le secteur social et médico-social, la réflexion sur l'alternance est ancienne. Organismes de formation et structures d'accueil sont aujourd'hui incités à pratiquer une forme d'alternance dite intégrative, dans laquelle savoirs théoriques et pratique professionnelle sont plus étroitement imbriqués qu'auparavant. Les terrains de stage deviennent sites qualifiants et les pratiques évoluent. Mais l'exigence de qualité et les coûts attendants peuvent entraver l'offre de stages, dans un contexte de rigueur budgétaire croissante.

stage
médico-social
alternance intégrative
CPC formation
site qualifiant
secteur social

Chantal **Labruyère**
(Céreq)

Véronique **Simon**
(Centre Emile Durkheim,
MSH d'Aquitaine,
centre associé régional de
Bordeaux)

L'amélioration des relations entre école et entreprise est une préoccupation constante d'action publique. Depuis plusieurs décennies, les responsables éducatifs et le monde économique recherchent des pistes d'innovation pour rapprocher ces deux univers. L'organisation pédagogique des stages cristallise les tensions existantes, autour d'enjeux autant qualitatifs que quantitatifs. La mise en œuvre de l'alternance intégrative est l'une des voies de progrès expérimentées dans le secteur social et médico-social, précurseur en ce domaine. Cette conception de l'alternance donne lieu à de nouvelles pratiques d'accueil, d'accompagnement et d'évaluation des étudiants en stage. L'analyse des expériences menées par les établissements sociaux et médico-sociaux permet de mesurer le chemin parcouru. Elle met aussi en lumière les difficultés auxquelles se heurte la mise en œuvre de cette pédagogie innovante.

L'émergence d'un concept

Les conceptions de l'alternance sont différentes selon les dispositifs et les organismes. En matière de formation initiale sous statut

scolaire, on a longtemps pratiqué l'alternance dite juxtapositive et déductive. Dans celle-ci, les passages dans le monde du travail étaient envisagés comme l'application, sur le plan pratique, du savoir théorique acquis en cours. La répartition des rôles entre les deux espaces-temps, les périodes en centre de formation et les périodes en entreprise, quant à la nature des savoirs à acquérir y sont assez nettes. Depuis le milieu des années 90, inspirée par les travaux de Gérard Malglave sur la formation des formateurs, une nouvelle conception de l'alternance, dite « intégrative », se diffuse progressivement à d'autres univers de formation, comme celui du travail social.

Cette conception postule que la relation entre savoirs et compétences se joue dans l'investissement de l'apprenant et de son savoir dans l'action, ainsi que dans sa capacité à développer une démarche réflexive sur cette action. L'alternance intégrative repose sur la co-construction de dispositifs pédagogiques permettant aux apprenants d'opérer ce retour réflexif sur leur pratique, aussi bien dans le cadre de la formation que dans celui du stage. Elle suppose l'établissement de relations de coopération entre les équipes pédagogiques et les équipes tutorales. ●●●

Encadré 1 • Source

Ces résultats sont issus d'une enquête auprès des lieux de stage, conduite entre novembre 2011 et novembre 2012. Elle était financée par la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS), et placée sous la responsabilité d'un comité de pilotage représentant les différents collèges de la commission professionnelle consultative (CPC) du travail social.

L'enquête s'est déroulée dans trois régions (Alsace, Aquitaine, et Rhône Alpes). Elle portait sur cinq types de cursus : DEAVS, DEME, DEES, DEEJS et DEASS, dont l'organisation de l'alternance est précisée dans le tableau ci-dessous. Une cinquantaine d'entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de divers acteurs impliqués. 450 étudiants en fin de formation au cours de l'été 2012 ont par ailleurs répondu à une enquête en ligne. Celle-ci portait sur la qualité de l'accueil et de l'accompagnement dont ils ont bénéficié lors de leurs stages en établissement.

Outre le rapport final de l'étude, un *Guide de l'alternance intégrative dans les formations préparant aux diplômes du travail social* a été remis à la DGCS et discuté en CPC.

	Heures en centre de formation	Heures de stage	Nombre de périodes de stages
Diplôme d'État Auxiliaire de vie sociale (DEAVS) (niv. V)	504	560	2*5 semaines et 1*6 semaines
Diplôme d'État Moniteur éducateur (DEME) (niv. IV)	950	980	2 ou 3* min. 8 semaines
Diplôme d'État Éducateur spécialisé (DEES) (niv. III)	1450	2100	2*8 semaines et 13 mois
Diplôme d'État Éducateur de jeunes enfants (DEEJS) (niv. III)	1500	2100	24 à 32 semaines et 3*10 semaines
Diplôme d'État Assistant de service social (DEASS) (niv. III)	1740	1680	4 à 6 semaines et 2*22 semaines

●●● La mise en place d'un dialogue renforcé entre ces deux équipes, autour des situations de travail constitutives du processus d'apprentissage des stagiaires, est ainsi la clé de voûte de l'alternance intégrative. Cependant, cela nécessite que, des deux côtés, on accepte de réinterroger ses pratiques et les représentations de sa contribution au processus d'apprentissage.

Dans le cas des formations du travail social, la commission professionnelle consultative (CPC), a marqué symboliquement ce changement de perspective dans les modes de coopération entre école et entreprise, en introduisant dans les années 2000, la notion de « site qualifiant ». Celle-ci intervient dorénavant en lieu et place de celle de « terrain de stage » dans les textes relatifs à l'organisation de l'alternance. « *L'organisme d'accueil se situe dorénavant en organisation apprenante et en co-acteur dans les modalités d'acquisition de compétences* », selon les termes du rapport de la CPC (cf. encadré 2).

Le site qualifiant, lieu pivot de l'intégration

Le changement n'est pas que sémantique. Il implique des évolutions de postures et de pratiques, entérinées par les conventions signées entre

les centres de formation et les établissements d'accueil. Dans un site qualifiant, les conventions individuelles de stage doivent en effet être enchâssées dans une convention cadre précisant l'offre de stage, en référence aux domaines de compétences (DC) du référentiel du diplôme. Ce document doit indiquer les conditions d'accueil, les ressources offertes aux stagiaires et mentionner un référent de site qualifiant. Les conventions individuelles de stage, quant à elles, précisent les modalités organisationnelles de l'accompagnement. Elles détaillent les objectifs du stage selon les domaines de compétences visés, en tenant compte de l'activité spécifique de l'établissement.

Plus que l'existence d'un dispositif institutionnel (convention de site, désignation d'un référent), ce sont la fréquence et surtout la nature des relations entre école et établissement d'accueil, qui permettent de qualifier un terrain de stage comme site qualifiant. Prises isolément, aucune des modalités de coopération observées n'est en effet l'apanage des sites qualifiants, qu'il s'agisse des visites de stage, comme des rencontres annuelles entre école et établissements d'accueil, des interventions ponctuelles de professionnels sur des thématiques précises, à la demande des écoles, voire de l'intégration de certains cadres comme enseignants vacataires. Mais il s'agit très souvent de pratiques adossées à des relations interpersonnelles nouées entre tel tuteur et tel responsable pédagogique, en dehors de tout portage politique par les directions concernées.

Les observations de terrain montrent finalement un assez faible recours aux conventions de site qualifiant, mais cette modalité de formalisation n'est pas toujours jugée déterminante par les équipes de professionnels qui affirment souvent fonctionner néanmoins comme site qualifiant « de fait ». La contractualisation s'est le plus diffusée parmi les établissements qui ont fait bénéficier leurs tuteurs d'actions de formation. Si, en complément des initiatives de branche au niveau national, les services de l'État ont le plus souvent financé ce type de formation en région, l'offre en ce domaine a été particulièrement abondante en Rhône-Alpes. Ailleurs, c'est à travers l'élaboration d'une charte de l'alternance, ou l'organisation de conférences sur les enjeux de l'alternance intégrative que l'on a cherché à créer une dynamique pour renouveler les modalités du partenariat entre établissement et centre de formation.

En site qualifiant, l'accueil des stagiaires s'organise autour de deux fonctions : celle, traditionnelle, de tuteur (appelé aussi « formateur sur site qualifiant ») et celle de « référent professionnel de site qualifiant ». Le tuteur est en proximité directe et quotidienne avec le stagiaire ; il l'accompagne dans l'acquisition des compétences et suit sa progression, dont il informe le référent. Ce dernier a pour tâche de représenter son institution auprès

Rapport final de l'étude

La mise en oeuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social, P. Kalck, C. Labryère (coord.), S. Mahlaoui, M.-C. Rebeuh, V. Simon, J. Trautman, Net.Doc n° 119, 2014.

Guide de l'alternance intégrative dans les formations préparant aux diplômes du travail social, DGCS, Céreq.

des établissements de formation, d'élaborer et de suivre les conventions, de coordonner l'activité et la formation des tuteurs ainsi que de valider les bilans de stage. En interne, il est le garant de la cohérence des projets de stage et de leur qualité.

Si dans les établissements de grande taille cette distinction nette des périmètres d'action respectifs fonctionne assez bien, il n'en va pas toujours de même dans les établissements plus modestes. Les frontières sont alors moins nettes entre des tâches de pilotage des stages, renvoyant au management d'établissement, et des tâches de coordination de l'action des référents. Cela peut aller jusqu'à une implication très directe du référent dans l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires. La fonction de référent de site qualifiant recouvre donc des réalités très diverses. La terminologie en usage, variable selon les régions et les écoles (référent de site, référent, tuteur référent), n'est pas totalement stabilisée et une certaine confusion des rôles règne parfois sur le terrain.

Modifier les pratiques, du recrutement du stagiaire...

Avec l'adossement des périodes de stage à des objectifs précis d'acquisition de domaines de compétences, la notion de projet de stage peut passer au second plan dans le processus de sélection des stagiaires. Celle-ci s'opère d'ailleurs de plus en plus souvent comme un recrutement, les employeurs accordant surtout de l'importance à l'expérience, à la motivation et à la capacité d'adaptation au contexte.

Pour autant, le projet de stage ne disparaît pas. Son élaboration se fait progressivement, une fois l'étudiant immergé dans la réalité du site qualifiant, autant que possible dans le cadre d'un échange à trois, l'étudiant, le référent de l'école et le référent de site qui doit garantir les conditions de sa faisabilité. Assez peu personnalisés, les objectifs de stage, eux, sont définis en fonction des domaines de compétences (DC) visés par les stagiaires. Certains tuteurs regrettent d'ailleurs que la course à la validation de ces domaines de compétences prenne parfois le pas sur d'autres dimensions de l'apprentissage du métier, qui pour eux ne saurait se résumer à cette compilation de domaines de compétences.

L'accueil des stagiaires est une étape qui ne s'improvise pas. Dans un certain nombre de sites, leur arrivée est anticipée, discutée au niveau de l'équipe ou du service. L'adéquation de leur projet de stage à celui de l'établissement peut faire l'objet de débats ou de suggestions de réorientation. Les référents et tuteurs qui ont suivi une formation sont particulièrement sensibilisés à la dimension stratégique de l'accueil, comme l'indique un référent de site médicalisé : « la pro-

céduce d'accueil a été réfléchie et formalisée dans les années 2007/2008, à l'issue des stages de formation au tutorat suivie par quatre professionnels». Les conditions d'accueil sont explicitées dans un livret remis à l'apprenant. Pour les organismes les plus avancés dans la logique du site qualifiant, la procédure d'accueil elle-même s'effectue sur un mode collégial où l'étudiant est reçu par l'ensemble de l'équipe. La relation, instaurée d'emblée avec ce collectif, signe l'engagement de l'institution vis-à-vis de l'étudiant et non pas de son seul maître de stage, comme dans l'alternance traditionnelle.

Anticipation, formalisation, personnalisation et collégialité sont les maîtres-mots de l'approche de l'accueil et de l'accompagnement dans une perspective d'alternance intégrative. Les divers livrets (ou guides), élaborés dans cet esprit, indiquent que le stagiaire doit être proactif tout au long de son parcours, et cela dès la phase d'intégration : « *il est essentiel qu'il se sente attendu et guidé dans son nouveau lieu de travail mais aussi qu'il ait le souci (...) de devenir acteur de son intégration* » (Foyer d'accueil médicalisé).

En sus de la phase d'accueil, tout le processus d'accompagnement fait l'objet d'un portage institutionnel, au-delà de la relation duale stagiaire/tuteur. Dans certains établissements, le travail collectif sur l'accompagnement prend la forme de « groupes pédagogiques de soutien » qui réunissent l'ensemble des tuteurs pour discuter entre pairs des difficultés ou échecs rencontrés dans la relation tutorale. Dans d'autres, ce sont des rencontres entre un collectif de stagiaires et un collectif de tuteurs qui permettent de débattre de différents thèmes. Ceci « *... afin de transmettre les valeurs institutionnelles et créer une réflexion commune sur les pratiques professionnelles : l'évaluation, les écrits professionnels, les familles, la loi de 2002, la maltraitance, etc.* » (Foyer d'accueil médicalisé).

... à son évaluation

Dans l'alternance intégrative, les situations de travail participent du processus d'apprentissage des stagiaires. Il est donc logique que les professionnels occupent une place également plus grande dans l'évaluation. Ainsi, les écoles ●●●

Le décret du 27 novembre 2014 sur la [gratification et l'encadrement des stages](#) :

- actualise le montant des indemnités dues pour les stages de plus de 8 semaines ;
- précise les conditions dans lesquelles les stages sont intégrés à un cursus de formation ;
- rappelle les mentions obligatoires devant figurer dans les conventions individuelles (nom de l'enseignant référent et du tuteur, compétences à acquérir ou développer, activités confiées au stagiaire en fonction des objectifs de la formation).

Encadré 2 • Le rôle de la CPC

La commission professionnelle consultative (CPC) du travail social et de l'intervention sociale, créée en 2002, a réalisé en moins de dix ans la refonte de tous les référentiels des diplômes du travail social, dans une démarche consistant à définir un référentiel professionnel, à partir duquel sont élaborés le référentiel de certification et le référentiel de formation.

Le collège des partenaires sociaux, qui en assure la présidence, a par ailleurs fortement soutenu le renouvellement des pratiques d'alternance en faisant le choix de l'alternance intégrative, mis en avant dans un rapport de mars 2011*.

* *L'alternance dans les formations sociales*, CPC du travail social et de l'intervention sociale, Rapport du groupe de travail, mars 2011.

●●● accordent une importance croissante au contenu des bilans de stage. Ceux-ci font partie du livret de formation consultable par les jurys terminaux et, dans certains cas, par les examinateurs de certaines épreuves particulières. En lien avec la refonte des référentiels de diplômes formulés d'abord sous forme de compétences professionnelles à acquérir, les instituts de formation préconisent l'adoption d'une méthode d'évaluation plus analytique, s'appuyant sur des grilles de critères et indicateurs d'évaluation, compétence par compétence. Cette méthode rejoint les pratiques diffusées dans l'enseignement professionnel. Le plus souvent fournies par les écoles, ces grilles sont parfois aménagées par les collectifs de tuteurs, ce qui peut faire débat avec les équipes pédagogiques. Ce souci de plus grande objectivation des compétences acquises amène certains tuteurs à mettre en place des outils de traçabilité de la progression observée dans l'accomplissement des activités réalisées. Au-delà de cet outillage, une appréciation globale des qualités professionnelles et des éventuels points de faiblesse manifestés par le stagiaire dans l'exercice du métier est attendue dans les bilans de stage.

Ces exercices d'évaluation, jugés délicats par les tuteurs, notamment les moins expérimentés, sont dans la plupart des cas réalisés de manière plus ou moins collective. Pour autant, le rôle des uns et des autres (tuteurs *versus* référent de site, *versus* cadre de direction) est insuffisamment défini par les écoles pour que cette responsabilité s'exerce sans poser de difficulté pour les sites qualifiants : « *Dans certaines écoles, ils ne savent pas bien qui du référent professionnel ou du tuteur référent doit participer au jury, qui doit noter le candidat quand il présente son écrit, sachant que l'école souhaite qu'il n'y ait pas plus de 2 personnes, dont un cadre...* » (Foyer d'accueil médicalisé).

La qualité, ennemie de la quantité ?

Cependant, la montée en qualité du travail d'accompagnement des alternants engendre des contraintes et des coûts. Un certain nombre de freins, aussi bien du côté des établissements d'accueil que des organismes de formation, doivent être surmontés avant que ces pratiques puissent se généraliser.

C'est ainsi que du côté des organismes de formation, la volonté de mettre en place des formes plus avancées de partenariat en signant des conventions de sites qualifiants est fréquemment tempérée par le risque de voir l'offre de stage se réduire. Nombre d'entre eux craignent que les établissements, avec lesquels ils collaborent déjà, hésitent à s'engager plus avant, dans des formes contractuelles plus exigeantes, qui vont mobiliser davantage de personnes et davantage de temps. Et cela dans une période où l'obligation d'indemnisation des stages longs a déjà renchéri le coût de l'accueil des stagiaires et où, par ailleurs, leurs budgets se resserrent. Pour les écoles, la question se pose donc souvent de la place à accorder aux exigences de qualité, au regard de la nécessité d'avoir la quantité suffisante d'offres de stage pour respecter la réglementation des diplômes.

Même lorsqu'ils sont engagés dans la démarche, les établissements sites qualifiants ne sont pas, pour leur part, à l'abri de retours en arrière. Un changement de direction, le départ d'un référent de site très actif, ou même le désinvestissement progressif des tuteurs peuvent remettre les acquis en question. Les tuteurs ont en effet parfois le sentiment d'une insuffisante reconnaissance des activités d'accompagnement, encore trop souvent réalisées en « temps masqué ».

Dans le secteur social et médico-social, la place des établissements employeurs dans le processus de formation des jeunes en formation initiale est reconnue de longue date. Pour autant, l'amélioration de l'accompagnement des stagiaires, attendue des sites qualifiants, reste un défi pour nombre d'entre eux. Sans exonérer les organismes de formation de leur part de responsabilité dans la relative lenteur avec laquelle se diffuse l'alternance intégrative, la question des ressources à mobiliser pour relever ce défi ne peut être ignorée.

Au-delà de ce cas particulier, c'est bien à l'ensemble des entreprises qui sont appelées à accueillir, en alternance, des jeunes de tous niveaux de formation, qu'il revient de relever ce défi de la qualité. Défi qui pourrait figurer à l'avenir parmi les objectifs qu'elles se fixent au titre de leur responsabilité sociétale. ■

Pour en savoir plus

Le tutorat de futurs cadres du secteur social. Analyse d'une pratique dans le contexte de la démarche "site qualifiant", P. Lorent, S. Mahlaoui, Nef, n° 50, 2012.

L'alternance dans les formations sociales, M. Fourdrignier, *Education Permanente*, n° 190, 2, 2012.

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

Céreq

Bref n° 328 ● décembre 2014

Bulletin de recherche
emploi-formation du Céreq

Directeur de la publication

Alberto Lopez

Secrétariat de rédaction et mise en page

Elsa Personnaz

**Centre d'études
et de recherches
sur les qualifications**

10, place de la Joliette,
BP 21321,
13567 Marseille cedex 02
T 04 91 13 28 28

www.cereq.fr

Commission paritaire
n° 1063 ADEP.

Reproduction autorisée à condition
expresse de mentionner la source.

Dépôt légal janvier 2015.

Imprimé au Céreq

Publication gratuite

ISSN 2116-6110



Ministère du Travail
de l'Emploi, de la Formation
Professionnelle et du Dialogue social