ÉTATS GÉNÉRAUX
DU TRAVAIL SOCIAL

GROUPE DE TRAVAIL
Formation initiale et formation continue

Rapport remis par Florence PERRIN
Conseillère déléguée aux formations sanitaires et sociales
du conseil régional Rhône-Alpes

18 février 2015

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DES AFFAIRES SOCIALES,
DE LA SANTÉ
ET DES DROITS DES FEMMES

Animation : Florence PERRIN

Co-animation-rédaction : Caroline BACHSCHMIDT (DGCS)

Composition du groupe de travail

Estelle BACHER-CHAUVIN, Sedalom FOLLY (UNIFAF)

Nadia BENOIT, Françoise LEFUR, Véronique TABARLY (ARF)

Jacques BIRINGER, Mélissa DUFEU (APAJH)

Diane BOSSIERE, René BOUCHER, Jérôme WENZ (UNAFORIS)

Isabelle BOUYER, Suzanne ROSENBERG (ATD Quart Monde)

Louis –Xavier COLAS, Isabelle KITTEL (DGCS)

Marie Paule COLS (ANDASS)

Gisèle DAMBUYANT-WARNY, Marc de MONTALEMBERT (RUFS)

Christine DURIEUX, Virginie PREYSSAS, Fabienne SEGUENOT (UNIFED)

Line GILLON (DRJSCS Aquitaine)

Martine GROHEUX, Pascale KERLIDOU (DRJSCS Bretagne)

Danièle LANGLOYS (Autisme France)

Patrick LECHAUX (Chercheur CNAM)

Isabelle LEOMANT (UNIOPSS)

Malika LIMANE (ANAS)

Nathalie MARTIN, Christine SCARANELLO, Martine PATISSIER (France ESF)

Claire PERRAULT, Carine RYCKEBÖER (Branche Aide à domicile)

Florence PION (ANSA)

Mireille PRESTINI (CNSA)

Martine REBIERE (UNIFORMATION)

Nathalie ROBICHON (CNFPT)

Christine SOVRANO (CGT)

Christine SCHMITT (DGEFP)

Muriel VIDALENC (FEGAPEI)

Amaury VILLE (DGESIP)

SOMMAIRE

Introduction

I. La formation tout au long de la vie doit contribuer à renouveler les pratiques professionnelles selon quatre axes : participation des personnes, travail social collectif, participation aux projets de territoire et formation des cadres 9

1.1.Rénover les formations pour approfondir les quatre grands enjeux actuels du travail social 10

1.1.1. Renouveler les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux en mettant l'accent sur la participation des personnes concernées 10

1.1.2. Renforcer la professionnalisation autour de pratiques professionnelles utilisant le levier du collecfif 11

1.1.3. Accroître la capacité des professionnels à participer aux projets de territoire 11

1.1.4. Investir dans la formation des cadres 12

1.2. Pour atteindre ces objectifs, diversifier les modalités de professionnalisation .. 13

1.2.1. Repenser les modalités de l'alternance intégrative 13

1.2.2. Développer l'apprentissage 18

1.2.3. Développer les formations interinstitutionnelles et les co-formations avec les personnes accompagnées 20

1.2.4. Développer la supervision et l'analyse de pratiques 22

II. Pour une véritable politique de formation tout au long de la vie des professionnels du travail social 23

2.1.Se donner les outils d'une politique cohérente de formation tout au long de la vie 23

2.1.1. Adopter des priorités nationales partagées pour la formation tout au long de la vie 23

2.1.2. Se saisir des nouveaux outils de la loi sur la formation professionnelle . 25

2.1.3. Envisager une obligation de formation continue pour les professionnels relevant des trois fonctions publiques 26

2.2. Développer un réflexe GPEC à tous les échelons 27

2.2.1. Généraliser les réflexions GPEC dans l'ensemble des plans « métiers » sectoriels 27

2.2.2. la recherche d'une articulation opérationnelle des schémas territoriaux de la politique publique et schémas régionaux des formations sociales, dans la perspective d'une démarche GPEC territoriale..... 28
2.2.3. Faire de la dimension GPEC un enjeu mieux identifé de la relation entre ESMS et autorités de tutelle 30

III. La formation des professionnels nécessite une offre de formation répondant à des critères de qualité renforcés et mieux structurée pour répondre à ces enjeux 33
3.1. Le renforcement des compétences des professionnels passe par une amélioration de la qualité des formations 33
3.1.1. La formation des formateurs : un enjeu central pour la qualité des formations 33
3.1.2. La nécessité de développer des coopérations équilibrées avec les universités 35
3.1.3. Soutenir la qualité des formations et des pratiques professionnelles par le développement de la recherche..... 36
3.1.4. Développer une réelle évaluation des formations 37
3.2. Pour répondre à ces enjeux de qualité, l'appareil de formation doit impérativement mieux se structurer 38

Synthèse des propositions du groupe de travail..... 41

Annexe 1 - Lettre de mission 45
Annexe 2 - Note de problématique 47

INTRODUCTION

Les transformations des cadres politiques et institutionnels ont profondément redessiné le paysage de l'action sociale et du travail social. Les formations sociales sont directement impactées par ces évolutions qui mettent au premier plan les attentes des personnes concernées, la reconnaissance de leurs ressources et de leur pouvoir d'agir, mais également l'intervention collective en lien avec les problématiques des territoires, ainsi que l'importance du travail en réseau et en partenariat. Cette inscription historique des formations sociales comme composantes du champ de l'action sociale et du travail social, se complète aujourd'hui par un ancrage dans le champ de la formation professionnelle et dans celui de l'enseignement supérieur et de la recherche. Deux domaines qui ont eux aussi connu de fortes évolutions (loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle). Les établissements de formation agréés et financés par les régions participent au service public régional de la formation professionnelle (article L. 451-2 du CASF), ils sont en outre référés au service public de l'enseignement supérieur lorsqu'ils préparent à un diplôme post-baccalauréat de travail social (article L. 451-2 du CASF). L'approche des formations se situe donc désormais à la confluence de ces trois champs en profonde mutation.

Dans ce contexte, les travailleurs sociaux sont invités, tout au long de leur vie professionnelle à faire évoluer en conséquence leurs compétences et leurs pratiques ainsi que les modalités de leur acquisition et c'est la qualité des connaissances, des pratiques et des formations qui détermine largement la qualité des accompagnements.

Le groupe de travail s'est largement appuyé sur les travaux conduits en interrégions dans le cadre des assises régionales du travail social et plus particulièrement sur ceux de l'interrégion Bretagne – Pays-de-la-Loire. Outre les contributions de ses membres, le groupe de travail s'est nourri des réflexions des autres groupes de travail tant la problématique de la formation, initiale ou continue, traverse toutes les autres[1].

Ainsi les membres du groupe de travail ont partagé les constats réalisés par les acteurs locaux et confirmés à l'échelle du territoire national :

- de mettre en valeur l'attractivité des métiers du travail social ;
- de réaffirmer l'intérêt de l'alternance intégrative, et de la nécessité de renforcer et de rénover l'implication du secteur professionnel dans la formation ;

[1] Pour mémoire, les autres thèmes travaillés par les quatre autres groupes de travail sont : « Métiers et complémentarité », « Place de l'usager », « Coordination des acteurs » et « Développement social et travail social collectif ».

- d’articuler l’action sociale avec le champ sanitaire dans le cadre de la formation initiale et continue ;
- de favoriser la formation continue tout au long de la vie et la mobilité professionnelle ;
- de mettre en place des troncs communs de formation, de renforcer la formation des formateurs, de faire évoluer les établissements de formation vers des formes de coopération et de mutualisation de type plateforme territoriale ;
- de renforcer les liens avec l’université et de développer la recherche.

À partir de ces constats, le groupe de travail s’est attaché, autant que possible, à examiner, synthétiser et structurer les propositions autour du principe de « formation tout au long de la vie » consacré par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Trois axes de réflexion se sont dessinés :

- les professionnels du travail social devraient pouvoir tirer partie du principe de « formation tout au long de la vie » pour renouveler leurs pratiques professionelles et intégrer les enjeux nouveaux de l’accompagnement : participation des personnes, travail social collectif, participation aux projets de territoire et formation des cadres ;
- pour une application pleine et entière du principe de « formation tout au long de la vie » des professionnels du travail social, une connaissance des outils et des financements associés, permettant sa déclinaison est nécessaire ;
- enfin, ce principe serait stérile si l’offre de formation elle-même n’opérait pas une évolution pour répondre à ces enjeux.

Les membres du groupe de travail tiennent à souligner que dans le contexte nouveau et surtout de création récente (la plupart des dispositions de la loi du 5 mars entrent en vigueur au 1er janvier 2015) cette réflexion constitue un commencement mais surtout une formidable opportunité pour donner à tous les acteurs la place qui leur revient et leur permettre de s’approprier les outils institutionnels ou personnels au service de la formation des professionnels et au final au service d’un accompagnement qualifié des personnes.

I. La formation tout au long de la vie doit contribuer à renouveler les pratiques professionnelles selon quatre axes : participation des personnes, travail social collectif, participation aux projets de territoire et formation des cadres

Au-delà de la seule logique d'employabilité immédiate, la formation initiale permet au professionnel de construire son positionnement et de l'adapter en fonction de l'évolution des besoins. Pensée comme un continuum entre la formation initiale et la formation continue, la formation tout au long de la vie permet de mettre à jour les savoirs et les compétences requises par l'évolution rapide des politiques publiques et les problématiques des personnes accompagnées et permet ainsi d'améliorer la qualité des accompagnements.

Parmi ces évolutions, quatre ont été considérés par le groupe de travail comme des changements majeurs justifiant une considération spécifique dans les pratiques professionnelles et dans les formations sociales : la participation des personnes, le travail social collectif, la participation aux projets de territoire et la formation des cadres. La mise en œuvre de ces nouvelles pratiques professionnelles ne pourra toutefois être effective que si elle s'accompagne d'une évolution des politiques publiques qui mériteraient de s'ouvrir à plus de transversalité, au risque sinon de réduire les professionnels à un rôle de « guichetier » et de contraindre les personnes à faire systématiquement appel à un professionnel de l'action sociale pour faire valoir leurs droits.

Si l'État, dans sa mission de concepteur des politiques sectorielles, et les Régions, dans leur mission d'élaboration des schémas des formations sociales, doivent se montrer vigilants sur ce point, les employeurs, en charge des conditions d'exercice des professionnels et de l'organisation du travail apparaissent comme les acteurs principaux de la mise en œuvre de ces nouvelles approches de l'accompagnement.

1.1. Rénover les formations, pour approfondir les quatre grands enjeux actuels du travail social

1.1.1. Renouveler les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux en mettant l'accent sur la participation des personnes concernées

Ainsi que le rappelle la commission Ethique et déontologie du CSTS[2] dans sa contribution aux États généraux du travail social, le travail social tient sa raison d'être de la situation et des besoins des personnes vulnérables. Si le CSTS était précurseur lorsqu'il a mis « l'usager au centre », il a surtout incité à décaler les positionnements réciproques (du travailleur social expert d'action sociale et de l'usager passif ou considéré dans sa difficulté seulement) pour replacer les travailleurs sociaux aux cotés des personnes aidées, considérées dans leurs potentialités autant que dans leurs besoins.

C'est ce positionnement professionnel fondé sur la mobilisation des personnes concernées, leurs ressources et leurs capacités d'agir qu'il y a lieu de promouvoir comme positionnement permettant de sortir d'une situation de dépendance/assistance au profit d'une émancipation citoyenne. Le professionnel doit être en mesure de proposer un accompagnement prenant en compte l'expertise des personnes comme élément constitutif de cet accompagnement.

Ces conceptions nouvelles de l'accompagnement se doivent d'être mieux prises en compte dans les contenus effectifs de formation, d'autant plus facilement que les référentiels de formation sont, à cet égard, suffisamment souples pour accompagner ces évolutions sans qu'il soit besoin de les modifier au préalable. Plus globalement, il est nécessaire que ces principes irriguent plus largement la conception même des politiques publiques.

En outre, la mobilisation de personnes accompagnées dans l'élaboration et dans la mise en œuvre des actions de formation spécifiques constitue une garantie de la qualité et de l'adéquation de ces actions. La participation des personnes accompagnées à des actions de formation est de nature à favoriser un dialogue efficace avec les étudiants, hors de tout enjeu professionnel direct. Elle favorise également la restauration de la confiance accompagnant-accompagné dont le défaut est source de non recours aux droits.

[2] Conseil supérieur du travail social, commission Éthique et déontologie, contribution aux travaux de groupe préparant les États généraux du travail social, décembre 2014.

1.1.2. Renforcer la professionnalisation autour de pratiques professionnelles utilisant le levier du collectif

Les démarches de développement local et d'intervention sociale d'intérêt collectif se sont progressivement construites pour être, désormais, reconnues comme méthode d'intervention sociale (malgré les difficultés pratiques de mise en œuvre)[3]. Mais la pratique de la relation individuelle, « classique », encouragée par les dispositifs sectoriels personnalisés, prime sur les approches collectives. Et c'est sur ce modèle professionnel du travail individualisé que se sont construites les formations sociales, même si elles ont connu un infléchissement à la faveur de la réingénierie opérée en 2007-2009.

Or, la dimension collective et sociétale des problèmes sociaux et des inégalités appelle des orientations, sinon nouvelles, du moins complémentaires et renforcées de la formation.

En effet, les approches des problèmes sociaux par les démarches de développement local et d'intervention sociale d'intérêt collectif supposent un changement de posture professionnelle radical, passant de la position de « diagnosticien » à la position de « maïeuticien »[4].

Ces formes d'intervention sociale nécessitent, cependant, de mobiliser des connaissances et des outils d'intervention propres aux démarches collectives et territoriales comme les méthodes et techniques d'intervention en ingénierie de projet, le travail en réseau et en partenariat au sein d'une équipe pluridisciplinaire décloisonnée sur un territoire déterminé et l'association active des personnes concernées.

Ces techniques professionnelles devraient pouvoir être mises en place dès la formation initiale et dans un continuum tout au long de la vie professionnelle afin de permettre d'accompagner ces changements et prévenir les risques d'épuisement professionnels.

1.1.3. Accroître la capacité des professionnels à participer aux projets de territoire

La prise de conscience de l'intérêt de la participation des personnes accompagnées évoquées précédemment (*voir le point 1.1.2*) conduit le travail social à s'appuyer non seulement sur les ressources potentielles des individus et des collectifs, mais aussi sur celles du territoire local. Selon Michel Dinet, cette composante de territoire, à la fois espace de connaissance des besoins et espace où se croisent les compétences, constitue l'un des principes socle de l'exercice des nouvelles solidarités[5].

[3] Sur ce point, voir le rapport du groupe de travail national « développement social et travail social collectif », EGTS, décembre 2014.
[4] *Idem*.
[5] DINET Michel et THIERRY Michel, « Gouvernance des politiques de solidarité », rapport pour les travaux préparatoires de la conférence des politiques de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale du 10 et 11 décembre 2012.

La territorialisation de l'action sociale présente l'avantage de favoriser la cohérence des politiques publiques quelle qu'en soit leur nature (culture, environnement, aménagement de l'espace, social…) en référence à un territoire, et permet de mieux lire et lier les problématiques locales et leurs acteurs. Cette approche interdisciplinaire et interinstitutionnelle sur un territoire donné suppose de développer les capacités des professionnels à travailler en partenariat en s'appuyant sur la négociation, la médiation, le travail en réseau et l'expertise de diagnostic partagé.

Ce sont ces compétences d'observation, d'analyse pluridisciplinaire, de travail en réseau que la formation se doit de promouvoir et renforcer pour outiller les professionnels et leur permettre d'inscrire leurs interventions dans des logiques de territoire, à partir d'une connaissance partagée du contexte économique et social, de la capacité à établir un diagnostic, à initier des projets sociaux de territoire et à adopter une posture professionnelle et des techniques d'intervention adéquates.

1.1.4. Investir dans la formation des cadres

Les fonctions de cadre de l'action sociale s'exercent à différents niveaux de responsabilité (encadrement stratégique, encadrement de proximité…) au sein de service ou d'établissements sociaux et médico-sociaux. Ces cadres intermédiaires ou de direction ont un rôle central dans la cohésion des divers acteurs institutionnels. Ils organisent la mise en œuvre des réponses aux besoins des personnes concernées, managent des équipes pluridisciplinaires, pilotent des partenariats pluri-institutionnels, assurent la gestion économique des structures… Ils doivent également avoir un rôle éthique de garant de la qualité du service.

Leurs rôles sont fondamentaux et complémentaires, d'une part pour faire partager les socles d'un projet institutionnel et donner du sens à l'action, d'autre part pour accompagner le changement dans un contexte de mutation important et rapide. À chacun des échelons, les cadres doivent être en mesure de développer des compétences managériales et des compétences métiers.

Si longtemps, ces fonctions s'inscrivaient comme une étape, intermédiaire ou finale, d'un parcours professionnel de l'action sociale, la fonction de cadre de l'action sociale est désormais reconnue par la création du certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale (CAFDES-2002), du certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS-2004) et du diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS-2006). Pour autant, ces diplômes, lorsque les cadres en sont titulaires, ne se suffisent pas à eux-mêmes[6].

Ainsi, les cadres issus du travail social doivent être mieux outillés qu'ils ne le sont aujourd'hui sur la dimension managériale et la conduite du changement et ceux issus des filières universitaires ou d'autres secteurs d'activités devraient intégrer les éléments essentiels de connaissance des publics auxquels s'adressent les politiques et les équipes de professionnels qui les accompagnent.

[6] Évaluation de la réingénierie des diplômes, Geste et Louis Dubouchet, consultant pour la Direction générale de la cohésion sociale, 2013.

Proposition : dans l'attente de la réingénierie des diplômes, engager immédiatement un travail pour développer les pratiques pédagogiques permettant la prise en compte des quatre axes de progrès identifiés (participation des personnes, travail collectif et territorialisation) et formation des cadres.

1.2. Pour atteindre ces objectifs, diversifier les modalités de professionnalisation

1.2.1. Repenser les modalités de l'alternance intégrative

L'alternance comme fondement pédagogique des formations préparant aux diplômes de travail social est unanimement considérée comme un atout incontestable et comme particulièrement adaptée pour former des professionnels dont les métiers les amèneront à agir dans des situations relationnelles complexes et dans des contextes très variés.

L'introduction de la notion de « site qualifiant » à l'occasion de la réingénierie des diplômes des années 2000 a eu pour ambition de dépasser la classique alternance « juxtapositive » (dans laquelle il revient à l'établissement de formation d'enseigner la théorie et aux terrains professionnels de dispenser la pratique) pour viser une alternance intégrative dans laquelle l'aspect formatif du terrain professionnel, dans toutes ses dimensions est reconnue. Pour autant, cette évolution n'a apporté quasiment aucun changement[7] dans les modalités effective d'organisation de cette alternance : le stage classique auprès d'un professionnel ou d'une équipe reste la modalité quasi unique d'approche de la professionnalisation. Du stage court d'observation au stage long à responsabilité, la position de l'étudiant ne varie que sur une dimension, celle de son degré d'engagement dans l'action concrète.

Ce modèle historique de l'alternance est aujourd'hui en question, pour plusieurs raisons :

➔ **Une attente vis-à-vis des futurs professionnels qui évolue :** un contexte complexe et mouvementé pour les établissements et services du secteur, inscrits dans des dynamiques territoriales et partenariales qui exigent des futurs travailleurs sociaux une capacité à se positionner eux-mêmes clairement dans ces environnements complexes, au-delà de leur seule famille de métier et même souvent au-delà de leur seul lieu d'exercice professionnel.

[7] Mises à part quelques expérimentations à l'initiative des établissements de formation.

➔ **Des corps professionnels moins homogènes** : davantage reliés aux conditions de leur emploi, exigeant une adaptabilité forte aux changements de contexte et aux évolutions rapides des politiques publiques, entraînant des modifications des stratégies des établissements et services, et des formes d'intervention plus rapides.

➔ **De « nouvelles » compétences à construire impliquant une palette plus large d'approches formatives** qui nécessite des évolutions des référentiels de formation : interventions collectives, méthodologie de projet, conduite et accompagnement du changement, diagnostic de territoire, méthodologie d'enquête et traitement de données….

➔ **Des réticences grandissantes des organisations à accueillir des stagiaires**, et ce pour de multiples raisons :

- demande générale de stages accrue dans toutes les formations, y compris générales, scolaires et universitaires ;
- conditions d'accueil et d'accompagnement des stagiaires rendues plus difficiles par les transformations en cours dans les organisations et, souvent, des conditions d'exercice professionnel plus tendues ;
- évolution des missions et des attentes institutionnelles, qui conduit les professionnels à s'interroger sur le sens de leur action et ce qu'ils peuvent en transmettre ;
- gratification généralisée et obligatoire pour tous les stages/ périodes de professionnalisation supérieures à deux mois, qui peut poser des difficultés financières pour certaines structures, ainsi que des questions de fond sur le rôle des stagiaires ;
- instauration d'un quota maximum de stagiaires pouvant être accueillis : même si les nouvelles dispositions législatives en la matière visent à assurer le bon accueil du stagiaire et à garantir la dimension pédagogique du stage, elles contribuent à tendre encore l'offre de stage dans le secteur.

Les signes d' « épuisement » de ces modalités d'alternance sont donc nombreux. S'y ajoutent les bouleversements liés à la mise en œuvre de la loi du 10 juillet 2014 qui, au-delà des questions liées à la gratification, invitent à repenser la place des stages et périodes de professionnalisation dans l'ensemble des formations professionnelles : ainsi, désormais, les périodes de stages ne peuvent plus excéder six mois par année scolaire.

Pour préserver et renforcer le processus de professionnalisation auquel l'ensemble des acteurs sont attachés, il est nécessaire d'approfondir la réflexion pour réactiver d'abord l'engagement du secteur professionnel dans la formation, à travers les conventions de partenariat qui comprennent notamment l'accueil des stagiaires. En outre, la notion de « site qualifiant » ouvre des possibilités de diversification des modalités d'accueil, au-delà du seul stage classique « en face à face » conçu en miroir à une action sociale « traditionnelle » axée sur la personne. Des initiatives ont été prises dans différentes régions qui pourraient être des pistes à développer.

Mais si le diagnostic fait l'unanimité, certains acteurs – et particulièrement les organisations syndicales - alertent sur la nécessité de conserver des modes de régulation de l'ensemble du système susceptibles de garantir aux étudiants des conditions optimum de professionnalisation.

Les évolutions doivent donc être pensées en tenant compte des nouvelles dispositions issues de la loi du 10 juillet 2014[8] et en s'appuyant sur des fondamentaux qui doivent être réaffirmés. Ainsi, la professionnalisation comprend essentiellement trois dimensions :

- la connaissance des objets d'intervention, de la culture, du contexte d'exercice, des politiques publiques, de l'organisation, des acteurs, des partenaires, des méthodes d'action, des outils appropriés ;
- l'approche expérientielle directe de l'exercice professionnel : éprouver sa propre « capacité à faire », dans différentes situations… ;
- l'analyse de l'expérience vécue, des pratiques mises en œuvre lors des stages, de fessionnelle déployée par l'étudiant en situation d'intervention, analyse permettant d'objectiver les savoirs professionnels en cours de construction et d'approfondir les connaissances mobilisées ou nécessaires à la compréhension des situations professionnelles.

Le parcours de professionnalisation doit donc permettre à l'étudiant d'explorer ces trois dimensions, dans une double visée de capacité immédiate à exercer et d'adaptation au changement pour maintenir l'employabilité.

Ainsi, si un stage long dans le secteur, auprès de professionnels diplômés, reste une modalité nécessaire pour satisfaire ces objectifs, elle peut associer d'autres expériences. Pourrait être explorée, pour diversifier les modalités de professionnalisation, la piste des stages pluri-institutionnels permettant aux étudiants :

- de connaître un public sur un territoire (exemple : les jeunes enfants en situation de handicap, les personnes dépendantes …) grâce à l'immersion successive dans plusieurs établissements et services ;
- d'approfondir une politique publique sur un territoire (ex. : logement social, prévention de la délinquance…) grâce à l'immersion successive dans différents établissements et services de ce territoire ayant à concevoir, organiser ou mettre en œuvre cette politique publique ;
- d'explorer une problématique (exemple : prise en compte de l'expertise des personnes concernées….) grâce à l'immersion successive dans des structures directement concernées (dans cet exemple : GEM, association d'auto-support, association de santé communautaire, de lutte contre l'exclusion …).

[8] Qui prévoit notamment une durée maximum de six mois de stage sur une même année scolaire.

Une autre modalité alternative et complémentaire pourrait résider dans le développement de travaux de groupes, en lien avec une commande institutionnelle (réalisation d'un diagnostic de territoire, conception d'un projet de mise en réseau des acteurs, travail préparatoire à l'élaboration d'un projet de développement social, diagnostic de la gouvernance locale d'un dispositif…).

Pour permettre la mise en œuvre de ces innovations, le groupe souligne qu'il sera sans doute nécessaire de revoir les dispositions réglementaires relatives aux stages et à leurs modalités de certification, de façon à garantir aux centres de formation la compatibilité de ces initiatives avec les textes relatifs aux diplômes.

Proposition : sans attendre une éventuelle réingénierie des diplômes, expérimenter et développer des modalités de professionnalisation complémentaires au stage « classique ».

Plus globalement, une majorité des membres du groupe de travail s'accorde à penser qu'il serait nécessaire, dans un second temps, si une réingénierie des diplômes devait être engagée comme le propose le groupe de travail « métiers et complémentarités », de remettre plus globalement à plat les mécanismes de l'alternance, pour en réinterroger globalement le sens/les objectifs qui lui sont assignés, et de mettre en cohérence le rythme, le séquençage et les modalités de ces stages et périodes de professionnalisation avec ce sens et ces objectifs. C'est à cette condition que l'alternance permettra réellement aux étudiants en travail social de construire un parcours diversifié, appuyé sur une synergie et des partenariats approfondis entre établissements de formation et champ professionnel.

Proposition : dans le cadre de la réingénierie des diplômes, réinterroger globalement le sens, le rythme, le séquençage et les modalités des stages et périodes de professionnalisation.

La nécessité de diversifier les lieux de stage a également été soulignée par les membres du groupe de travail, non seulement au sein du champ d'intervention « traditionnel » du travail social, mais également au dehors : plusieurs participants ont ainsi souligné que la formation initiale, notamment au travers des stages, devrait permettre aux futurs professionnels d'appréhender la diversité des acteurs de l'action sociale, de mieux comprendre la posture et les contraintes de ces autres acteurs, et ce afin de pouvoir davantage travailler en coopération, y compris avec des professionnels relevant d'autres champs. Certains membres du groupe ont ainsi pu suggérer que dans le cadre de la réflexion globale sur les stages, puisse être envisagé d'intégrer au moins un stage dans une structure autre que celles relevant du champ habituel de l'action sociale (Pôle emploi, Caf, entreprise, justice…).

Proposition : utiliser le levier des stages / périodes de professionnalisation pour renforcer la capacité des travailleurs sociaux à coopérer avec d'autres champs professionnels.

Plusieurs membres du groupe de travail ont également souligné la nécessité de mieux définir ce qui pouvait être demandé au stagiaire, notamment dans le contexte de la gratification qui pouvait conduire certains employeurs à envisager l'idée d'une « contrepartie » au versement de celle-ci. Si le stagiaire ne doit en aucun cas venir se substituer à un salarié et si l'objectif premier du stage est et doit demeurer l'acquisition de compétence et la formation de l'étudiant, pour autant – et en vue précisément de lui permettre d'apprendre – il peut être intéressant de lui confier des missions ou des responsabilités spécifiques.

Afin d'éviter les interprétations locales divergentes et garantir une forme de régulation par les pouvoirs publics sur cette question, le groupe suggère l'élaboration d'une convention de stage type, propre au champ du travail social, permettant de mieux définir les missions pouvant être confiées au stagiaire, convention à laquelle pourrait être adossée de façon systématique une lettre de mission indiquant les responsabilités confiées à l'étudiant.

Proposition : mieux définir, au travers de la lettre de mission/d'une convention de stage type prenant en compte le nouveau cadre réglementaire et le site qualifiant propre au champ du travail social, les missions qui peuvent être dévolues au stagiaire (lettre de mission).

Enfin, les membres du groupe de travail ont constaté que, si la pédagogie de l'alternance était généralement promue par l'ensemble des acteurs comme fondamentale dans le cadre des formations sociales, elle était cantonnée à la formation initiale ou, plus exactement, à l'acquisition des diplômes d'État par la voie de la formation (initiale ou continue, par opposition à la VAE).

Or, les stages pourraient être une modalité pédagogique tout aussi intéressante dans le cadre de la formation continue non diplômante, pour permettre à des professionnels en exercice de (re)découvrir les modalités de fonctionnement d'autres institutions avec lesquelles ils doivent travailleur au quotidien, d'acquérir de nouvelles techniques d'intervention… Le groupe propose donc que les acteurs de la formation continue puissent réfléchir à la façon de développer l'alternance dans ce cadre également.

Le développement de l'alternance dans le cadre de la formation continue pourrait d'ailleurs être une modalité particulièrement adaptée pour répondre à une préoccupation soulignée par les membres du groupe de travail : l'accompagnement de la prise de poste pour les jeunes professionnels. Le groupe considère en effet que la prise de poste à l'issue de l'obtention du diplôme devrait faire l'objet d'un accompagnement spécifique en adoptant cette démarche

d'alternance ainsi que la supervision et l'analyse de pratiques. Les nouveaux modes de mise en œuvre de la formation tout au long de la vie devraient être mobilisés à cet effet.

Proposition : développer l'alternance dans le cadre de la formation continue.

1.2.2. Développer l'apprentissage

Dans un dispositif de formation fondé sur l'alternance, comme c'est le cas des formations préparant aux diplômes de travail social, le recours à l'apprentissage comme voie d'accès à la qualification est particulièrement adapté. C'est pour ces motifs que, s'appuyant sur la décision des partenaires sociaux de la branche sanitaire sociale et médico-sociale à but non lucratif de créer un fonds national de l'apprentissage, une circulaire de 1999 a précisé les conditions de mise en œuvre, à titre expérimental des formations d'éducateur spécialisé et de moniteur éducateur par la voie de l'apprentissage.

Si ce dispositif a connu un certain succès et a été étendu – toujours sur le mode expérimental et par voie de circulaire – à d'autres diplômes du travail social, il donne aujourd'hui des signes d'essoufflement et son développement n'est certainement pas en rapport avec l'intérêt qu'il devrait avoir pour les jeunes et pour les employeurs.

Les motifs de stagnation des effectifs de l'apprentissage dans le champ du travail social trouvent leur source dans plusieurs causes :

- absence de taxe d'apprentissage pour les associations et les organismes publics, principaux employeurs de travailleurs sociaux ;
- réticence des autorités de tarification à prendre en compte les salaires des apprentis ;
- absence de dispositions explicites, dans les textes réglementant les formations, permettant d'adapter les modalités pédagogiques et de certification aux spécificités de l'apprentissage (rythme d'alternance entre établissement de formation et entreprise, livret de formation/livret d'apprentissage, validation des divers stages chez des employeurs différents alors que l'apprenti ne connaît qu'un employeur…) ;
- concurrence entre les diverses formes d'alternance.

Certains de ces constats rejoignent ceux qui ont été faits par les partenaires sociaux, tous secteurs confondus, dans le cadre de la 3e Grande Conférence sociale et des assises de l'apprentissage du 17 septembre 2014 et les axes de travail qui en sont issus, notamment pour permettre le développement de l'apprentissage dans le secteur public, pourront être mobilisés avec profit au bénéfice des formations sociales. D'autres, en revanche, apparaissent comme plus spécifiques au secteur du travail social.

Pour remédier à cette situation, le groupe suggère d'abord que les textes relatifs aux diplômes en travail social puissent être repeignés, afin de prévoir explicitement les souplesses nécessaires pour adapter les modalités de la certification aux spécificités de l'apprentissage. En effet, la question de l'apprentissage n'est aujourd'hui explicitement prévue que pour le diplôme d'éducateur spécialisé et c'est une simple circulaire qui permet aux DRJSCS d'adapter l'application des textes sur les autres diplômes aux situations d'apprentissage, ce qui ne permet de donner une réelle visibilité à cette modalité de formation et risque de provoquer des interprétations divergentes et des ruptures d'égalités entre les candidats.

Proposition : prévoir expressément, dans les textes relatifs aux diplômes, les conditions nécessaires pour adapter les modalités pédagogiques et de la certification aux spécificités de l'apprentissage.

Il apparaît également incontournable au groupe de travail de résoudre la question du financement de l'apprentissage : qu'il s'agisse des employeurs publics ou des employeurs associatifs, ils ne peuvent en effet pas bénéficier – n'y étant pas soumis – des financements issus de la taxe d'apprentissage, qui permettent dans d'autres secteurs d'alléger considérablement pour l'employeur le coût du recrutement d'un apprenti. Dans un premier temps, il devrait être possible de flécher des financements de l'Ondam médico-social sur la prise en charge du salaire des apprentis, comme on a pu le faire pour les contrats d'avenir. À moyen terme, un dispositif plus général d'incitation à l'accueil d'apprentis devrait être mis en place : cela passe soit par une intégration des employeurs actuellement non assujettis au droit commun de la taxe d'apprentissage, soit par l'instauration d'une incitation équivalente au crédit d'impôt apprentissage qui porterait sur la taxe sur les salaires.

Propositions :

- flécher des financements de l'Ondam médico-social sur la prise en charge des salaires des apprentis ;
- inciter les employeurs non assujettis à la taxe d'apprentissage à l'accueil d'apprentis, en mettant en place un mécanisme alternatif pour les employeurs du secteur associatif et les collectivités.

Il convient enfin de souligner que l'apprentissage n'est pas la seule forme de contrat en alternance : les contrats de professionnalisation, accessibles sans difficulté aux employeurs du secteur associatif, mériteraient également d'être davantage utilisés. Il conviendrait certainement de les promouvoir davantage auprès des employeurs. Dans la réflexion au sujet de l'apprentissage, les régions prendront leur place, en concertation, dans le cadre des CREFOP.

Proposition : promouvoir les contrats en alternance.

1.2.3. Développer les formations interinstitutionnelles et les co-formations avec les personnes accompagnées

Dès lors que la formation contribue à la compréhension réciproque des logiques de chacun des acteurs, au partage des langages et des cultures, elle favorise la mise en lien des acteurs sur un territoire et les complémentarités. Cet objectif concerne d'ailleurs aussi bien la formation initiale que la formation continue.

C'est la raison pour laquelle les travaux des assises territoriales évoquent avec autant d'insistance la nécessité d'utiliser le levier de la co-formation avec les personnes concernées par le croisement des savoirs et des pratiques[9], les démarches de formation action et de recherche action comme outils de décloisonnement entre les organisations, entre les métiers, entre professionnels, bénévoles et personnes accompagnées et comme outil de renforcement des compétences mutuelles, objectif premier d'une formation.

Les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social sont en première ligne pour susciter le développement de ces modalités de formation :

- ils ont une bonne connaissance da la diversité des milieux professionnels et des employeurs avec qui ils entretiennent des partenariats notamment via l'alternance ;
- ils développent, pour la plupart d'entre eux des activités de formation initiale et de formation continue, ils peuvent donc stimuler la demande de formation continue en proposant des offres construites pour des publics et des organisations diversifiées ;
- ils ont, pour un certain nombre d'entre eux, la capacité à conduire des programmes de recherche action ;
- ils ont toute latitude, dans le cadre de leurs projets pédagogiques, pour faire davantage de place aux personnes accompagnées afin de valoriser l'expertise qu'ils détiennent.

[9] La charte du croisement des savoirs et des pratiques définit les conditions de mise en œuvre des co-formations, dont la participation des personnes concernées, avec des principes épistémologiques, éthiques et pédagogiques : www.atd-quartmonde.org/IMG/pdf/Charte_ACSP_3_.pdf.

Mais au-delà de l'offre de formation, le groupe de travail a surtout identifié que le principal frein existant à l'heure actuelle pour le développement de ce type de formations, qu'il s'agisse des formations interinstitutionnelles, des formations interprofessionnelles ou des co-formations avec les personnes concernées ou les bénévoles, réside dans les modalités du financement de ces actions.

S'agissant des formations interinstitutionnelles ou interprofessionnelles, la pluralité des parties prenantes implique le plus souvent une pluralité de financeurs : OPCA des différentes branches (UNIFAF, UNIFORMATION), financeurs de la formation professionnelle du secteur public (CNFPT, ANFH)… En l'absence aujourd'hui de règles acceptées par tous sur le partage du financement de ce type de formation, les acteurs locaux sont amenés à « réinventer » à chaque fois des modalités particulières. Le groupe de travail trouverait particulièrement pertinent que ces financeurs puissent se mettre d'accord au plan national sur des modalités stables et partagées de financement de ces formations, de façon à faciliter leur organisation effective.

S'agissant des actions de co-formation avec les personnes concernées et les bénévoles, se pose la question du financement de la participation de ces personnes qui, n'étant pas salariées, n'apportent pas avec elle le financement naturel par un OPCA. Pour le groupe, dès lors que l'ensemble des acteurs partage le fait que ce type de formation est fondamental pour changer réellement en profondeur les pratiques professionnelles, il est indispensable que les financeurs de la formation professionnelle se mettent, là encore, d'accord au plan national, sur des règles de prise en charge de la participation des personnes, de façon à lever cet obstacle pour les acteurs des territoires.

La difficulté réside dans le fait que les OPCA ne peuvent pas financer la formation de personnes ne relevant pas de leur compétence. L'une des options pourrait être de considérer les personnes concernées comme des formateurs vacataires, ce qui permet d'intégrer leur participation parmi les coûts normaux de la formation. Une autre piste consisterait à mobiliser le fond de soutien à la vie associative (pour les bénévoles), ainsi qu'en complément Pôle emploi (pour les demandeurs d'emploi) et les conseils généraux, au titre de leurs actions d'insertion (pour les usagers d'une façon plus générale). Sur ce dernier point, il convient toutefois d'être vigilant sur le fait que la participation des personnes concernées, en tant que co-formatrices, ne peut pas être contrainte (dans le cadre d'un contrat d'insertion) mais doit être librement consentie.

Proposition : engager un travail entre l'ensemble des financeurs de la formation pour qu'ils formalisent les modalités de cofinancements nécessaires à la conduite de formations interinstitutionnelles et d'actions de co-formation par le croisement des savoirs et des pratiques avec les personnes concernées/les bénévoles.

1.2.4. Développer la supervision et l'analyse de pratiques

Les travaux de l'ensemble des assises territoriales, qu'elles se soient spécifiquement consacrées au thème de la formation ou qu'elles l'aient fait au détour de leurs réflexions sur les autres thématiques de travail, mettent systématiquement en avant la nécessité de renforcer l'analyse de pratiques et la supervision, comme outil indispensable pour accompagner l'évolution des pratiques professionnelles.

L'analyse des pratiques permet en effet de ne pas laisser les professionnels seuls devant les décisions à prendre, de développer une pratique réflexive collective sur les interventions, de mettre à distance les difficultés rencontrées pour analyser les alternatives possibles. Dès lors qu'on demande aux travailleurs sociaux d'exploiter les marges de manœuvre de l'action sociale, de ne pas gérer des dispositifs mais de les utiliser comme autant d'outils au service d'un parcours, en bref de prendre des initiatives et donc de prendre le risque de se tromper, il est indispensable que les professionnels puissent disposer de lieux où déposer leurs doutes sans que cela puisse être analysé comme une faiblesse professionnelle. L'analyse des pratiques doit également permettre de créer une approche collective des situations, et donc de développer des stratégies cohérentes d'intervention.

Pour l'ensemble des professionnels du secteur, cadres ou non cadres, le recours aux méthodes d'analyse de pratiques professionnelles paraît particulièrement approprié et apprécié, son recours doit donc être facilité et développé en fonction des besoins des équipes de professionnels. Le groupe de travail estime d'ailleurs que l'analyse des pratiques devrait être reconnue comme une composante à part entière de la formation professionnelle, et à ce titre, devrait pouvoir être éligibles aux financements de la formation professionnelle.

Proposition : développer l'analyse de pratiques et la supervision et en garantir le financement dans le cadre de la formation professionnelle continue.

II. Pour une véritable politique de formation tout au long de la vie des professionnels du travail social

La loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle fait de la sécurisation des parcours professionnels un objectif primordial. Il s'agit de concevoir la formation professionnelle comme levier de la promotion sociale et professionnelle. Cette nouvelle approche permet d'appréhender la formation comme un nécessaire investissement pour les employeurs et non une charge, les compétences et les qualifications des salariés garantissant la qualité du service rendu au public.

Cette possibilité de se former au moment opportun doit permettre à toute personne d'entretenir ses compétences ou d'en acquérir de nouvelles pour réussir son maintien ou son évolution professionnelle.

Soulignons toutefois que ces réformes concernent le seul secteur privé, le champ des collectivités territoriales, de la fonction publique hospitalière et de l'État n'étant, à ce jour, pas impacté par ces évolutions.

2.1. Se donner les outils d'une politique cohérente de formation tout au long de la vie

2.1.1. Adopter des priorités nationales partagées pour la formation tout au long de la vie

Le droit commun de la formation continue fait reposer sur les partenaires sociaux le soin de définir les priorités à donner à la formation continue des salariés. Or, les travailleurs sociaux ont la particularité non seulement de mettre en œuvre les priorités propres de leurs employeurs mais également de mettre en œuvre des politiques publiques.

À cet égard, les volets « formation » constituent désormais un axe essentiel des plans nationaux, comme en témoignent le plan national autisme, le schéma national handicap rare, le projet de loi vieillissement, la stratégie nationale de santé, le plan de lutte contre les violences faites aux femmes... Il est indispensable, pour les pouvoirs publics, de pouvoir s'assurer que les priorités de formation découlant de ces plans nationaux, et plus globalement des priorités des politiques publiques de solidarité soient bien répercutées dans les priorités d'une part des politiques de formation des branches, d'autre part dans les priorités territoriales de formation portées par les régions.

C’est la raison pour laquelle le groupe de travail estime nécessaire que l’État, les collectivités locales et les partenaires sociaux puissent partager régulièrement ces nouveaux besoins et se fixer des priorités partagées pour la formation continue pour répondre aux besoins de professionnalisation attendus des salariés et des employeurs du secteur.

Plusieurs ont souligné que la loi prévoit déjà des « orientations nationales des formations sociales », lesquelles sont arrêtées par l’État tous les trois ans, après concertation avec l’ensemble des acteurs.

Mais ce dispositif souffre de deux limites :

- d’abord, force est de constater que ces orientations restent aujourd’hui presque exclusivement orientées vers la question des diplômes en travail social : or, les besoins de formation qui sont identifiés dans le cadre des priorités de politique publique ne nécessitent que rarement que les diplômes eux-mêmes soient revus. Ils nécessitent en revanche une actualisation des contenus des enseignements ou des pratiques pédagogiques, la mise en place de formations complémentaires ou de formations professionnalisantes ;
- ensuite, le fait qu’elles soient arrêtées par l’État méconnaît les compétences qui sont celles à la fois des régions et des partenaires sociaux en matière de formation continue. Cet état de fait renforce d’ailleurs probablement le tropisme des orientations nationales actuelles sur la question des diplômes, qui relèvent effectivement de la compétence de l’État.

Le groupe de travail propose donc que le dispositif des orientations nationales soit revu. Il pourrait par exemple être remplacé par la signature d’un accord cadre État/collectivités locales/partenaires sociaux sur les orientations à cinq ans des formations sociales tout au long de la vie. Pour que ces orientations se déclinent effectivement dans les politiques de formation des branches, le groupe souligne que ces orientations devraient être opposables par la suite aux partenaires sociaux dans le cadre de la négociation de leurs accords de branche en matière de formation. De la même façon, il est nécessaire qu’il soit tenu compte de ces orientations nationales dans le cadre de l’élaboration des schémas régionaux des formations sociales, qui relèvent de la responsabilité des régions. Le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle (CNEFOP), qui rassemble l’ensemble des parties prenantes, pourrait utilement être associé à l’élaboration de ces orientations.

Proposition : fixer de façon partagée entre l’État, les collectivités locales (notamment les Régions et les Départements et Métropoles au regard de leurs responsabilités) et les partenaires sociaux des priorités nationales pour la formation continue et prévoir les modalités de leur articulation avec les accords de branche et les schémas régionaux des formations sociales.

2.1.2. Se saisir des nouveaux outils de la loi sur la formation professionnelle

Clé de voute de la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, le compte personnel de formation (CPF) suivra, à partir du 1er janvier 2015, chaque personne tout au long de sa vie professionnelle. Il sera crédité chaque année, à hauteur de 150 heures maximum sur neuf ans. Le CPF répond à l'objectif de sécurisation des parcours professionnels en permettant au salarié de se former au moment opportun, indépendamment de son statut, et de s'élever d'au moins un niveau de qualification pour réussir son évolution professionnelle.

Cette mesure impactera fortement l'organisation de la formation continue dans le secteur associatif, qui constitue un acteur majeur des politiques sociales et emploie un peu plus de la moitié des travailleurs sociaux (55 %), et le jeu des négociations collectives de branche, compte tenu de la nécessaire prise en compte de l'ensemble des besoins de professionnalisation et particulièrement des besoins de formations spécifiques.

Conscient de l'intérêt de cette mesure pour la qualification des professionnels du secteur social, le groupe de travail a cependant regretté qu'elle ne soit pas étendue, pour le moment, aux salariés du secteur public qui emploie 45 % des travailleurs sociaux.

En outre, un entretien professionnel avec l'employeur rendu obligatoire par la loi du 5 mars 2014, tous les deux ans, permettra d'étudier les perspectives d'évolution professionnelle des salariés. Un conseil en évolution professionnelle devra également pouvoir leur être dispensé gratuitement.

À cet égard, le groupe de travail voit dans ces dispositions une opportunité pour promouvoir les formations complémentaires aux diplômes de travail social, telles que définies par la Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale (CPC)[10]. Ces formations complémentaires répondent en effet à différents types de besoin, lorsque des fonctions nouvelles apparaissent dans les organisations, lorsqu'il y a nécessité d'adapter des métiers existants, lorsqu'émergent de nouveaux besoins des populations, lorsque sont mises en œuvre de nouvelles politiques publiques et ont une durée suffisante pour donner lieu à reconnaissance/certification.

[10] Rapport « formations complémentaires », Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale, décembre 2013.

2.1.3. Envisager une obligation de formation continue pour les professionnels relevant des trois fonctions publiques

Les nouvelles techniques d'intervention, les nouvelles approches des questions sociales, l'évolution des politiques publiques nécessitent sinon l'acquisition régulière de nouvelles compétences, du moins leur actualisation régulière.

Dans la mesure où les mécanismes nouveaux prévus par la loi du 4 mars 2014 sur la formation professionnelle ne s'appliquent pas aux agents du secteur public, le groupe s'est attaché à réfléchir aux mécanismes propres au secteur public permettant d'atteindre les mêmes objectifs.

L'idée avancée par le groupe de travail serait de transposer aux salariés du secteur social, en le simplifiant compte tenu du retour d'expérience de ces cinq dernières années pour le secteur sanitaire, le développement professionnel continu (DPC) introduit par la loi HPST de 2009 au bénéfice des professions médicales et paramédicales.

L'enjeu d'un DPC « social » serait de garantir la qualité des pratiques de l'ensemble des travailleurs sociaux. Le DPC aurait pour objectifs : l'évaluation des pratiques professionnelles, le perfectionnement des connaissances, l'amélioration de la qualité des accompagnements, la prise en compte des priorités nationales référées aux plans sectoriels, l'évolution professionnelle des personnels concernés. Ainsi, le DPC aurait pour ambition d'inviter les professionnels à s'engager à un rythme que le groupe de travail n'a pas défini (annuel, bisannuel) dans un processus de formation continue qui les aide à mieux structurer leur démarche pour qu'elle soit plus efficace et plus gratifiante, à prendre du recul sur leur pratique, à mieux organiser leur exercice et leurs relations avec les autres professionnels.

En revanche, il conviendrait de simplifier le dispositif en tenant compte des enseignements du DPC sanitaire : ainsi, à titre d'exemple, le rythme annuel retenu pour la fixation des priorités de formation apparaît trop rapproché. Il conviendrait sans doute de se caler sur le rythme quinquennal proposé par le groupe de travail pour les orientations nationales des formations sociales. D'autres adaptations, que le groupe n'a pas approfondies, seront sans doute nécessaires.

Proposition : rendre obligatoire, sous la forme d'un *développement professionnel continu* (DPC), la formation tout au long de la vie des travailleurs sociaux relevant des trois fonctions publiques.

2.2. Développer un réflexe de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) à tous les échelons

Démarche de gestion des ressources humaines, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) est un formidable outil de pilotage des organisations qui permet à la fois de prévoir l'évolution des métiers dans les structures, afin d'anticiper les changements, et de développer les compétences des salariés pour améliorer leur employabilité au regard des nouveaux besoins.

Or, si cette démarche est rendue obligatoire pour les structures de plus de 300 salariés dans le cadre du dialogue social, l'intérêt de sa mise en œuvre concerne l'ensemble des structures quelle que soit leur taille. De même, au-delà de chaque institution, la GPEC doit également s'inscrire dans une vision territoriale des besoins en compétence.

2.2.1. Généraliser les réflexions GPEC dans l'ensemble des plans « métiers » sectoriels

Nous l'avons vu à maintes reprises, la problématique des ressources humaines est une composante essentielle de la qualité de l'accompagnement. Si une démarche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, relève de la responsabilité des employeurs et des partenaires sociaux, son volet « formation » est étroitement lié aux besoins sociaux, par nature, évolutifs.

Aussi le groupe de travail considère-t-il que les plans sectoriels de politiques sociales devraient pouvoir s'accompagner d'une réflexion spécifique aux emplois et compétences qui soutiennent ces politiques, voire s'accompagner plus systématiquement d'un engagement de développement des emplois et des compétences (EDEC).

À cet égard, on peut citer l'exemple de l'accord-cadre national d'engagement de développement de l'emploi et des compétences pour l'autonomie (2014-2016) signé en mars 2014 entre l'État, les partenaires sociaux et les organismes paritaires collecteurs agréés en appui au projet de loi sur l'adaptation de la société au vieillissement.

L'accord-cadre concerne la mise en place d'actions pour le développement de l'emploi et des compétences et de la sécurisation des parcours des salariés intervenant auprès de personnes âgées ou handicapées. Une série de mesures, cofinancées par l'État et les OPCA, s'articulent autour d'un premier de soutien à la fonction ressources humaines et au management et d'un second volet relatif à la professionnalisation, à la qualification et prévention des risques professionnels.

Proposition : systématiser le volet GPEC dans tous les plans nationaux de politique publique.

2.2.2. La recherche d'une articulation opérationnelle des schémas territoriaux de politique publique et schémas régionaux des formations sociales, dans la perspective d'une démarche de GPEC territoriale

Le groupe de travail a pris utilement connaissance du rapport de la mission confiée à Madame de Singly « Pour une politique régionale de développement des métiers et des compétences en santé »[11] et s'en est approprié les recommandations. Commandé en octobre 2013 dans le cadre de la stratégie nationale de santé, il présente 12 propositions organisées autour de quatre ambitions :

- développer au sein des projets régionaux de santé une vision stratégique partagée sur les professionnels et les compétences en santé ;
- rapprocher Région, Université et ARS afin de coordonner les politiques de formations dans les secteurs sanitaire et médico-social ;
- accompagner les acteurs dans l'animation et la promotion des questions relatives aux emplois, métiers et compétences dans les champs sanitaire et médico-social, en constituant un comité consultatif régional sur ces questions, ainsi que sur l'exercice professionnel et son impact sur la qualité de vie au travail ;
- promouvoir de nouvelles pratiques professionnelles et de nouveaux modes d'exercice.

De façon opérationnelle, ce rapport propose notamment de systématiser, au sein des « projets régionaux de santé » (PRS) pilotés par les ARS un volet GPEC. Le groupe de travail ne peut que reprendre à son compte cette proposition, et invite le Gouvernement à la mettre en œuvre sans tarder, puisque les ARS sont en train d'entamer leurs travaux pour l'élaboration de la deuxième génération des PRS. Il n'est même pas nécessaire d'attendre une quelconque évolution des normes en la matière : il suffirait de mettre à jour le guide méthodologique mis à la disposition des agences pour l'élaboration de ces documents, afin de le prévoir et de donner aux ARS les outils nécessaires pour l'élaborer.

Proposition : en lien avec les travaux de la mission de Singly et ceux du rapport Piveteau, mettre à jour le guide méthodologique d'élaboration des PRS pour prévoir un volet « GPEC ».

[11]Rapport « Pour une politique régionale de développement de métiers et des compétences en santé », Chantal de Singly ,10 juillet 2014.

Le groupe de travail souligne que ces ambitions ne devraient pas être propres au secteur de la santé, car la décentralisation invite aujourd'hui à mettre en synergie les acteurs territoriaux impliqués dans l'élaboration des politiques territoriales des ressources humaines :

- la Région, confortée par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale[12], qui est désormais l'échelon qui détient compétences et financement des dispositifs de formation initiale et tout au long de la vie (hors enseignement scolaire et universitaire). Dans le secteur social, cette compétence s'incarne dans l'exercice de l'agrément des établissements à dispenser des formations sociales et dans l'élaboration du schéma régional des professions sociales ;
- le Département, à la fois employeur de travailleurs sociaux, financeur de structures sociales et médico-sociales mais également architecte de multiples schémas départementaux de l'organisation sociale et médico-sociale, documents stratégiques de l'évaluation des besoins collectifs et des réponses à apporter ;
- l'État, également financeur de structures sociales et médico-sociales mais surtout certificateur et garant de la qualité des formations dispensées dans les établissements de formation ;
- enfin, et plus récemment, l'Université, par le développement de son offre de formation, l'ouverture de la recherche au champ disciplinaire du travail social et d'une façon générale par l'intégration des diplômes de travail social au dispositif LMD.

Aussi la démarche de GPEC évoquée au paragraphe précédent devrait-elle, sur le territoire régional, être un espace propice de développement et d'intégration, pour aller plus loin que la simple addition des besoins recensés par chaque institution.

La GPEC territoriale (GPECT) relève d'une démarche globale incluant de l'ingénierie et/ou un programme d'actions emploi-compétences (projet de GPECT) par un partenariat contractuel, organisé autour du dialogue social territorial et partageant un diagnostic (état des lieux et aspects prospectifs) commun en préalable à l'action. Si cet outil a connu un développement certain dans les secteurs de l'industrie et du commerce sous l'impulsion de l'État[13], peu de démarches territoriales concertées de GPEC semblent exister dans le secteur social et médico-social.

C'est pourquoi, le groupe de travail formule le souhait d'une articulation réelle et étroite des acteurs locaux, sur la base d'un diagnostic partagé des besoins de formation au travers d'une véritable interaction des schémas territoriaux.

Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.
[13] Circulaire DGEFP du 29 juin 2010 relative au développement de la dynamique territoriale de GPEC.

À ce titre, systématiser un volet GPEC dans les schémas territoriaux des différentes politiques sociales aiderait très certainement à identifier les besoins, quantitatifs et qualitatifs, d'évolution des compétences et faciliterait par la suite pour les régions l'élaboration de schémas régionaux des formations sociales répondant mieux aux préoccupations des acteurs des solidarités.

Proposition : systématiser le volet GPEC dans tous les schémas territoriaux de politique publique.

2.2.3. Faire de la dimension GPEC un enjeu mieux identifié de la relation entre ESMS et autorités de tutelle

On l'a vu, les démarches de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, appuyées sur un diagnostic prospectif partagé permettent la mise en synergie des acteurs et instruments nationaux et locaux.

Il s'avère que le secteur économique de l'action sociale et médico-sociale est majoritairement financé par les pouvoirs publics. Quel que soit le secteur (insertion, logement, enfance, handicap, dépendance…), les services et établissements prestataires d'actions sociales tiennent leur ressources soit de l'État, soit des départements, soit des organismes de protection sociale.

Dans le cadre de la loi 2002-2, codifiée dans le Code de l'action sociale et des familles, des financements publics sont alloués aux structures par l'État, l'assurance maladie et les collectivités territoriales, en contrepartie de la fourniture de prestations sociales et médico-sociales, qui relèvent de l'intérêt général.

Ces financements sont soumis à un suivi de l'utilisation des ressources et du service rendu aux personnes accueillies/accompagnées qui donne lieu à un dialogue de gestion entre structure et autorités de tarification. Celui-ci a pour objectif de déterminer les objectifs assignés et les moyens alloués pour la mise en œuvre des réponses sociales.

Les financeurs, également prescripteurs de l'action sociale, disposent donc d'un levier important pour conduire les structures à s'engager dans des démarches de gestion prévisionnelles des emplois et des compétences, mais c'est un levier qu'ils emploient peu. En effet, force est de constater que les dialogues de gestion menés entre les établissements et services sociaux et médico-sociaux abordent rarement la question de l'évolution des compétences et des besoins en formation. De même, il est extrêmement peu fréquent que les conventions pluriannuelles d'objectifs et de moyens (CPOM) signés avec ces structures comportent un volet portant sur l'évolution de l'emploi et des compétences, alors même que ces conventions visent précisément très souvent à restructurer en profondeur l'offre de service et que de telles restructurations ne sauraient se dispenser de cette réflexion.

Le groupe de travail préconise donc que les questions de GPEC deviennent un axe structurant du dialogue de gestion avec les ESMS, ce qui suppose certainement de sensibiliser et mieux former les équipes en charge de ces dialogues de gestion, que ce soit au sein des services des conseils généraux, des ARS ou des DRJSCS, sur les sujets relatifs à l'évolution des métiers et à la formation.

Proposition : faire de la GPEC un des axes structurants du dialogue de gestion avec les ESMS, tous secteurs confondus.

III. La formation des professionnels nécessite une offre de formation répondant à des critères de qualité renforcés et mieux structurée pour répondre à ces enjeux

3.1. Le renforcement des compétences des professionnels passe par une amélioration de la qualité des formations

3.1.1. La formation des formateurs : un enjeu central pour la qualité des formations

Historiquement, la préparation aux diplômes de travail social s'est effectuée par des professionnels en exercice devenus formateurs à temps partiel ou complet. Ceux-ci se sont progressivement formés en tant que formateurs professionnels (soit sur le tas au contact de leurs pairs, soit par des formations de formateurs de type universitaire, fréquemment diplômantes) et/ou ont développé des pratiques de recherche, à titre individuel et/ou institutionnel. Mais il n'existe pas véritablement de dispositif de professionnalisation structuré accompagnant l'intégration des nouveaux formateurs et le développement d'une véritable professionnalité de formateur.

Ainsi, le mode de professionnalisation repose largement sur le principe de la transmission des connaissances entre pairs, ce qui suppose une attention particulière à la qualité des formateurs eux-mêmes (niveau et actualité des savoirs et savoir-faire, méthodes pédagogiques) au risque de reproduire des attitudes et des pratiques inappropriées aux problématiques nouvelles.

Il convient de préciser que les formations sociales font appel à l'heure actuelle à trois types de formateurs : des formateurs permanents qui forment le noyau dur des équipes et sont généralement de plus en plus absorbés par l'organisation et la gestion de la formation (responsables de filières, de promotion, d'année, de domaine de compétence…), des formateurs dits « occasionnels », qui sont normalement des professionnels en exercice et des formateurs de terrain.

À l'intérieur de ces différentes catégories, de nouveaux profils viennent progressivement diversifier le profil traditionnel des formateurs issus du travail social de terrain, enrichissant ainsi les compétences déployées auprès des étudiants : ingénierie, orientation, utilisation des nouvelles technologies, gestion, méthodologies d'intervention, coordination des intervenants, recherche, management.

De plus en plus également, les centres de formations sociales font appel à des formateurs docteurs, soit par un recrutement de salariés ayant ce profil (14 % des formateurs)[14], soit en faisant appel aux enseignants chercheurs des universités (collaborations individuelles ou collaborations liées à des partenariats avec les universités).

Le groupe de travail considère que cette diversification représente un atout pour les centres de formations sociales et doit être poursuivie. En effet, afin de répondre aux enjeux (aide à l'orientation des étudiants, personnalisation de leurs parcours, diversification des apprentissages expérientiels, mise à jour permanente des contenus de formation), il importe de diversifier les approches pédagogiques, profitant de l'apport des nouvelles technologies et intégrant les apports de la recherche, ainsi que les évolutions des métiers et nouvelles pratiques professionnelles.

Enfin, le renouvellement prévisible des formateurs compte tenu de la pyramide des âges (50 % des formateurs ont plus de 50 ans) est un paramètre à prendre en compte. Les exigences relatives à leur qualification doivent tenir compte de ces évolutions et dépasser la seule logique des qualifications individuelles pour viser un équilibre des profils et des qualifications dans les équipes de formateurs.

Pour toutes ces raisons, le groupe de travail considère comme fondamental de mettre l'accent sur la formation tout au long de la vie des formateurs. Cette formation doit leur permettre d'actualiser en permanence leurs connaissances des politiques sociales mais aussi, notamment pour les formateurs permanents, de reprendre régulièrement contact avec le terrain, de façon à confronter leur enseignement à la réalité des pratiques professionnelles et, enfin, d'approfondir et renouveler régulièrement leurs approches pédagogiques.

Le groupe souligne également que l'intégration des formations sociales au LMD rend encore plus sensible l'enjeu de la formation des formateurs, dans la mesure où il s'agit d'un élément important du cahier des charges des grades de licence et de maîtrise qui viennent d'être publiés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. De même, le développement de la recherche et de la coopération avec l'université suppose que cette dernière puisse reconnaître dans les formateurs des établissements de formation sinon des pairs du moins des interlocuteurs pertinents et légitimes.

Si l'exigence de formation des formateurs doit naturellement être portée par les établissements de formation eux-mêmes, les pouvoirs publics peuvent soutenir cette exigence par plusieurs moyens, à commencer par une remise à plat des textes fixant les exigences minimales relatives à la qualification des formateurs. Il serait notamment utile, au vue de l'évolution des équipes de formateurs des établissements que ce texte prévoit des exigences non seulement quant à la qualification des formateurs permanents, comme le fait déjà le texte actuel, mais également des exigences – certainement différentes – pour les formateurs occasionnels et pour les formateurs terrain.

[14] Christophe Verron, Analyse du métier de formateur permanent en travail social, Étude pour Unifaf, Observatoire prospectif des métiers et des qualifications, décembre 2011.

Proposition : revoir les textes fixant les exigences relatives aux formateurs, en distinguant formateurs permanents/formateurs occasionnels/formateurs terrain.

3.1.2. La nécessité de développer des coopérations équilibrées avec les universités

Cette nécessité a déjà été soulignée dans le rapport, publié en septembre 2012, du groupe de travail confié par la DGCS à Marcel Jaeger et intitulé « Coopération avec les universités » : si l'on veut, pour les formations sociales, viser un haut niveau de compétences en combinant étroitement savoirs professionnels et savoirs théoriques, alors le développement des coopérations avec les universités apparaît indispensable. Cette nécessité ressort également, sous des formulations différentes, des travaux des assises territoriales du travail social : permettre les passerelles entre formations sociales et formations universités (doubles cursus, poursuites d'études…), dépasser les limites actuelles du système des ECTS, diversifier les profils des candidats aux formations sociales, permettre les échanges entre enseignants, permettre aux formations sociales de s'appuyer davantage sur les apports disciplinaires des sciences sociales, coproduire de la recherche ou des formations doctorales…

Au total, la coopération est réaffirmée aujourd'hui comme un axe indispensable pour développer la qualité des formations. Si l'opposition entre apprentissage professionnel et apprentissage académique est stérile, une nouvelle synergie doit être recherchée, voire un nouveau modèle de coopération qui pourrait s'appuyer sur les exigences des cahiers des charges relatifs aux grades de licence et de master.

Il convient également d'avoir en tête l'environnement nouveau que constituent les « communautés d'universités et d'établissements » (COMUE). Créées par la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, elles visent à fédérer sur un territoire les établissements d'enseignement supérieur. Elles doivent permettre de coordonner les offres de formation et les stratégies de recherche. L'association des établissements de formation en travail social à ces COMUE est naturellement souhaitable et devrait être recherchée chaque fois que possible.

Il convient toutefois de souligner que si la participation aux COMUE est obligatoire pour les établissements relevant du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, elle est facultative pour les autres. Pour avoir leur place au sein des COMUE, il est nécessaire que les établissements de formation en travail social répondent à un certain nombre d'exigences, quant à la qualité des formations dispensées, quant à leur apport académique et à la recherche qui font que dans la situation actuelle, seule une petite partie d'entre eux peuvent y prétendre. Il convient toutefois de souligner que l'organisation actuelle de l'appareil de formation compromet cette participation plus large des EFTS aux COMUE.

3.1.3. Soutenir la qualité des formations et des pratiques professionnelles par le développement de la recherche

Le développement de la recherche répond à un triple enjeu : enjeu d'enrichissement des formations et donc de leur qualité, enjeu de finalité sociale (pour la compréhension des problématiques sociales, les évolutions des politiques sociales et des pratiques professionnelles), enjeu de reconnaissance (du travail social comme champ disciplinaire et des établissements de formation dans le monde de l'enseignement supérieur). S'agissant de ce dernier enjeu, l'hypothèse de construction d'un socle commun de compétences référé au travail social pour chacun des niveaux de qualification, proposition portée par le groupe de travail « métiers et complémentarités » conforte ainsi la nécessité de progresser dans la production de connaissances et la formalisation des savoirs disciplinaires et pratiques référés à ce champ.

Pour que cet objectif progresse, un double mouvement est nécessaire : la mutualisation des moyens et des ressources entre EFTS et le développement des coopérations évoquées ci-dessus. De même, dans le sillage des objectifs qui ont prévalu à la création des pôles ressources recherche, il est nécessaire de développer les initiatives qui visent à faire des liens entre le monde professionnel, le monde de la recherche et le monde de la formation notamment à partir de pratiques collaboratives de type recherche-action, recherche-formation, formation-action. Le développement de la recherche collaborative, qui au-delà de l'association chercheur-professionnels de terrain s'attache à faire participer à la recherche les personnes concernées elles-mêmes semble également un axe de travail à développer.

Plusieurs membres du groupe de travail ont également souligné le fait que le développement de la recherche au sein des EFTS dépendait également de la place qui pouvait être laissée à cette dimension dans l'activité des formateurs eux-mêmes. Si le statut d'enseignant chercheur est clairement lié à l'université, il pourrait néanmoins être utile de s'y référer pour envisager un statut de « formateur-chercheur », qui permette d'identifier clairement une mission de participation à la recherche pour une proportion à déterminer des formateurs, notamment dès lors que les établissements délivrent des diplômes post-bac. Statut qui pourrait prévoir un temps minimal significatif consacré à la recherche dans le cadre d'une double inscription institutionnelle : pôle ressources recherche régional et laboratoire de recherche de l'enseignement supérieur.

Il s'agit au total d'enclencher un cercle vertueux : la coopération avec l'université doit permettre de développer la recherche en travail social, mais cette coopération ne peut se mettre en place qu'à la condition que les établissements de formation, par la qualité de leurs formateurs et leur insertion dans les problématiques de la recherche, puissent être considérés comme des interlocuteurs légitimes par les universités.

3.1.4. Développer une réelle évaluation des formations

Les enjeux de l'évaluation de la qualité des formations sont nécessairement des enjeux partagés par plusieurs acteurs :

- l'État, auquel la loi confie (article L. 451-1 du CASF) la vérification du « *respect des textes relatifs aux diplômes, la qualification des formateurs et directeurs d'établissement et la qualité des enseignements délivrés par les établissements agréés pendant la durée des formation préparant aux diplômes de travail social* » : si les deux premiers aspects trouvent à être contrôlés dans le cadre de la procédure actuelle de déclaration préalable, qui sera prochainement transformée en procédure d'avis sur les projets d'établissement adressés par les Régions, le dernier aspect – celui de la qualité des enseignements délivrés – nécessite la mise en place d'un contrôle *a posteriori*, qui relève de la compétence des DRJSCS, lesquelles devraient voir leurs compétences professionnelles en la matière renforcées si l'on veut que ce contrôle soit effectif ;
- les Régions en charge de l'agrément des établissements souhaitant dispenser une formation préparant à un diplôme de travail social : il est en effet normal qu'elles puissent contrôler la qualité des prestations de formation, dès lors qu'elles les financent ;
- les OPCA, également financeurs de la formation, qui souhaitent pour la même raison pouvoir s'assurer de la qualité des formations dispensées ;
- les universités avec lesquelles les établissements coopèrent : lorsqu'elles sont engagées avec les établissements de formation dans des processus de recherche en commun ou dans des démarches de double cursus ou de reconnaissance mutuelle des formations, elles souhaitent s'assurer que les formations dispensées dans les EFTS garantissent un niveau de qualité compatible, notamment, avec les cahiers des charges des grades qu'elles sont chargées de délivrer. Demain, si l'attribution du grade universitaire aux diplômes post-bac est décidée, comme le souhaite le groupe de travail, les universités seront encore plus attentives à ces aspects, conformément aux critères de qualité définis par l'arrêté du 23 janvier 2014.

Si ces différentes compétences (contrôle et évaluation) ne sont pas à mettre tout à fait sur le même plan, elles peuvent et doivent s'articuler. Aujourd'hui en effet, chacun des acteurs précités appuie son appréciation sur des critères propres et si la diversité des critères est en partie légitime car les attentes des uns et des autres ne sont pas les mêmes, il est nécessaire de les mettre en cohérence, afin qu'au-delà du respect des textes règlementaires, les pouvoirs publics et les financeurs de la formation parlent d'une même voix pour encourager les établissements de formation à s'engager dans une dynamique de développement de la qualité des formations. Les comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CREFOP), parce qu'ils rassemblent l'ensemble des parties prenantes, pourraient être le lieu pertinent pour élaborer des critères d'évaluation de la qualité des formations, tous domaines de formation confondus.

Proposition : élaborer des critères d'évaluation de la qualité des formations partagés (État/régions/OPCA), en lien et en complément du décret (à paraître) relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue pris en application de l'article 8 de la loi du 5 mars 2014.

3.2. Pour répondre à ces enjeux de qualité, l'appareil de formation doit impérativement mieux se structurer

L'émiettement actuel de l'appareil de formation en travail social, émiettement qui s'est largement accru depuis 10 ans pour atteindre de l'ordre de 450 établissements tous niveaux confondus, offre peu de lisibilité et ne permet à la grande majorité des établissements de formation d'atteindre ni la taille critique suffisante, ni l'organisation et le professionnalisme suffisants pour développer des activités de recherche et être reconnu comme acteur légitime dans les relations avec les universités, deux éléments qui sont pourtant essentiels pour renforcer la qualité des formations. Le développement des relations avec les sites qualifiants, les échanges internationaux, l'innovation pédagogique sont par ailleurs autant de domaines qui gagneraient à voir se renforcer les coopérations et les mutualisations entre établissements de formation.

Mieux structurer l'appareil de formation apparaît donc comme un axe de progrès important qui doit néanmoins être mis en œuvre dans le respect des compétences qui sont celles des Régions. Pour cela, le groupe de travail souligne qu'il convient en effet de distinguer structuration de l'appareil de formation (qui se réfère à l'organisation « interne » de l'outil de formation) et la structuration de l'offre de formation (qui se réfère à l'organisation territoriale des filières de formation), tout en ayant conscience que ces deux aspects interagissent.

La structuration de l'offre de formation est l'objet même des schémas régionaux des formations sociales que la loi a confiés depuis 2004 aux Régions et qui sont également des leviers pour l'aménagement du territoire. La structuration de l'appareil de formation qui conditionne la façon dont les établissements s'organisent collectivement ou non pour répondre aux différents enjeux de qualité des formations relève de leur responsabilité propre, mais elle ne peut être indifférente ni à l'Etat, en tant que garant de la qualité des formations et du processus de qualification menant aux diplômes délivrés en son nom, ni aux Régions, tant il est vrai que la façon dont les établissements de formations décident de coopérer entre eux peut avoir de vrais retentissements sur la structuration de l'offre de formation elle-même.

Les travaux en interrégions ont fréquemment fait référence au projet porté par UNAFORIS d'aller vers des « hautes écoles professionnelles de l'action sociale » (HEPAS), et dont l'objectif est précisément de proposer une structuration de l'appareil de formation qui réponde aux enjeux actuels de qualité des formations sociales. D'ores et déjà, l'appareil de formation est engagé dans un mouvement d'organisation en « plateformes régionales », destinées à coordonner les établissements de formation (16 Régions fin 2014). Mais de leur côté, si elles partagent la nécessité d'une meilleure mutualisation au sein de l'appareil de formation, les Régions insistent sur le fait que, dans l'esprit de la décentralisation, elles ne sauraient se voir imposer un mode d'organisation fondé sur un modèle national uniforme.

Le groupe de travail a considéré que l'apparente contradiction entre une structuration de l'offre à la main des Régions et une structuration de l'appareil de formation laissée à l'appréciation des établissements pouvait être surmontée en prenant la question sous l'angle de la qualité attendue des établissements de formation.

L'ensemble des membres du groupe de travail a en effet convenu qu'il était souhaitable, pour garantir la qualité des formations en travail social, que les établissements qui les dispensent répondent eux-mêmes à un certain nombre de critères de qualité, certains devant être communs à l'ensemble des établissements de formation, d'autres pouvant être plus spécifiquement rattachés aux établissements dispensant des formations post-bac. Le groupe a déjà identifié certains de ces critères :

- diversité des profils et des formations (initiale et continue) de l'équipe pédagogique ;
- développement des coopérations avec les universités ;
- participation à la recherche ;
- structuration et animations des relations avec les sites qualifiants ;
- activités internationales (notamment mobilité des étudiants et des formateurs) ;
- innovation pédagogique (nouvelles modalités de formation préconisées en début de rapport, utilisation du numérique…) ;
- capacité à prendre en charge une plus large partie de la certification (développement du contrôle continu) ;
- capacité à se soumettre à une évaluation interne et externe.

Fort de ce consensus sur cette première série de critères de qualité, les membres du groupe de travail n'ont pu que constater que pour répondre à ces critères, il était impossible pour l'appareil de formation en travail social se rester dans l'état d'émiettement qui est le sien aujourd'hui et que la réponse à ces critères de qualité devait constituer un moteur pour des regroupements et des mutualisations.

C'est à ce stade du raisonnement qu'intervient de fait l'articulation avec la compétence des Régions quant à la structuration de l'offre de formation, car ces regroupements et mutualisations ont nécessairement un impact sur l'organisation territoriale des formations en travail social. Il est donc apparu aux membres du groupe que ce mouvement de mutualisation et de regroupement, engagé pour répondre à ces critères de qualité, devait être conduit territorialement sous l'égide des Régions, en concertation avec les organismes de formation et en partenariat avec l'ensemble des acteurs des schémas régionaux des formations sanitaire et sociale.

Au total, il s'agit donc pour les membres du groupe de travail, de se doter d'un outil qui permette à la fois de fixer des obligations nationales en termes d'objectifs de qualité et de laisser la main aux Régions s'agissant de l'organisation territoriale propre à permettre leur atteinte. Cette organisation territoriale pourra prendre des formes différentes, éventuellement celle de type « haute école professionnelle » à l'instar de l'organisation choisie dans d'autres pays européens, si cela apparaissait localement une solution intéressante aux partenaires concernés.

C'est la raison pour laquelle le groupe s'est prononcé pour l'élaboration d'un cahier des charges partagé entre l'État et les Régions sur la qualité de l'appareil de formation en travail social, qui fixe donc les exigences attendues des établissements et incite à des formes de coopération sous la responsabilité des Régions, en concertation avec l'ensemble des parties prenantes aux schémas régionaux des formations sociales (DRJSCS, partenaires sociaux, organismes de formation…).

Proposition : élaborer un cahier des charges partagé État/Régions sur la qualité de l'offre de formation en travail social, fixant les exigences de qualité attendues de la part des établissements de formation et incitant à des formes de coopération, sous la responsabilité des Régions, en concertation avec l'ensemble des parties prenantes des schémas régionaux des formations sociales.

Synthèse des propositions du groupe de travail

Proposition 1 : dans l'attente de la réingénierie des diplômes, engager immédiatement un travail pour développer les pratiques pédagogiques permettant la prise en compte des quatre axes de progrès identifiés (participation des personnes, travail collectif et territorialisation) et formation des cadres.

Proposition 2 : sans attendre une éventuelle réingénierie des diplômes, expérimenter et développer des modalités de professionnalisation complémentaires au stage « classique ».

Proposition 3 : dans le cadre de la réingénierie des diplômes, réinterroger globalement le sens, le rythme, le séquençage et les modalités des stages et périodes de professionnalisation.

Proposition 4 : utiliser le levier des stages/périodes de professionnalisation pour renforcer la capacité des travailleurs sociaux à coopérer avec d'autres champs professionnels.

Proposition 5 : mieux définir, au travers de la lettre de mission /d'une convention de stage type prenant en compte le nouveau cadre réglementaire et le site qualifiant propre au champ du travail social, les missions qui peuvent être dévolues au stagiaire (lettre de mission).

Proposition 6 : développer l'alternance dans le cadre de la formation continue.

Proposition 7 : prévoir expressément, dans les textes relatifs aux diplômes les conditions nécessaires pour adapter les modalités pédagogiques et de la certification aux spécificités de l'apprentissage.

Proposition 8 : flécher des financements de l'Ondam médico-social sur la prise en charge des salaires des apprentis.

Proposition 9 : inciter les employeurs non assujettis à la taxe d'apprentissage à l'accueil d'apprentis, en mettant en place un mécanisme alternatif pour les employeurs du secteur associatif et les collectivités.

Proposition 10 : promouvoir les contrats en alternance.

Proposition 11 : engager un travail entre l'ensemble des financeurs de la formation pour qu'ils formalisent les modalités de cofinancements nécessaires à la conduite de formations interinstitutionnelles et d'actions de co-formation par le croisement des savoirs et des pratiques avec les personnes concernées/les bénévoles.

Proposition 12 : développer l'analyse des pratiques et la supervision et en garantir le financement dans le cadre de la formation professionnelle continue.

Proposition 13 : fixer de façon partagée entre l'État, les collectivités locales (notamment les Régions et les départements et métropoles au regard de leurs

responsabilités) et les partenaires sociaux des priorités nationales pour la formation continue et prévoir les modalités de leur articulation avec les accords de branche et les schémas régionaux des formations sociales.

Proposition 14 : rendre obligatoire, sous la forme d'un DPC, la formation tout au long de la vie des travailleurs sociaux relevant des trois fonctions publiques.

Proposition 15 : systématiser le volet GPEC dans tous les plans nationaux de politique publique.

Proposition 16 : en lien avec les travaux de la mission de Singly et ceux du rapport Piveteau, mettre à jour le guide méthodologique d'élaboration des PRS pour prévoir un volet « GPEC ».

Proposition 17 : systématiser le volet GPEC dans tous les schémas territoriaux de politique publique.

Proposition 18 : faire de la GPEC un des axes structurants du dialogue de gestion avec les ESMS, tous secteurs confondus.

Proposition 19 : revoir les textes fixant les exigences relatives aux formateurs, en distinguant formateurs permanents / formateurs occasionnels / formateurs terrain.

Proposition 20 : élaborer des critères d'évaluation de la qualité des formations partagés (État/Régions/OPCA), en lien et en complément du décret (à paraître) relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue pris en application de l'article 8 de la loi du 5 mars 2014.

Proposition 21 : élaborer un cahier des charges partagé État/Régions sur la qualité de l'offre de formation en travail social, fixant les exigences de qualité attendues de la part des établissements de formation et incitant à des formes de coopération, sous la responsabilité des Régions, en concertation avec l'ensemble des parties prenantes des schémas régionaux des formations sociales.

ANNEXES

Annexe 1 – Lettre de mission

Annexe 2 – Note de problématique

Annexe 1 - Lettre de mission

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES

n247 *La Secrétaire d'Etat* *Paris, le* 22 JUIL. 2014

Nos réf. : AA/MG/

Madame la Conseillère,

Comme vous le savez, la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale a mis en lumière une évolution de la demande sociale avec pour conséquences une remise en cause de la posture traditionnelle des professionnels, des organisations de travail et des pratiques de management inadéquats, ainsi qu'un risque d'isolement des travailleurs sociaux et d'incompréhension de leurs responsabilités dans la mise en œuvre des différentes politiques sociales.

Ces constats ont conduit à faire de la refondation du travail social une mesure majeure du plan Pauvreté. C'est pourquoi le Gouvernement a décidé de lancer des Etats généraux du travail social, élargis à l'ensemble des champs d'intervention du travail social. Il a souhaité une démarche ascendante et participative, qui a mobilisé de nombreuses personnes : les contributions doivent maintenant être rassemblées et mises en perspective afin de préparer un plan d'actions ambitieux qui donne aux politiques sociales les professionnels dont elles ont besoin pour leur mise en œuvre.

C'est pour préparer ce plan d'actions que j'ai décidé de mettre en place des groupes de travail nationaux. Vous avez bien voulu accepter de coanimer avec la Direction générale de la cohésion sociale le groupe de travail national « Formation initiale/formation continue» et je vous en remercie.

Les diplômes de travail social ont récemment fait l'objet d'un important chantier de refonte visant à intégrer l'évolution des politiques sociales, à permettre leur acquisition par la voie de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et à interroger l'équilibre entre compétences académiques et alternance.

Ce travail mérite d'être poursuivi afin d'identifier les évolutions nécessaires des compétences et leur mode d'acquisition. A cet égard, vous porterez notamment la réflexion sur les modalités nouvelles de mise en œuvre de l'alternance.

Madame Florence PERRIN
Conseillère déléguée
Conseil régional de Rhône-Alpes
1 esplanade François Mitterrand
CS 20033 - 69269 Lyon cedex 02

14, AVENUE DUQUESNE – 75700 PARIS
TÉLÉPHONE : 01 40 56 60 00 – TÉLÉCOPIE : 01 40 56 60 00

Pour mener à bien cette réflexion, le groupe de travail que vous présidez s'appuiera largement sur la note de problématique validée par le Comité de pilotage national, sur les documents produits par les territoires dans le cadre des Assises interrégionales du travail social, sur les contributions adressées au Comité de pilotage national, sur les résultats du questionnaire en ligne mis à la disposition de tous les acteurs de l'intervention sociale. Ces éléments seront naturellement utilement complétés par les travaux de membres du groupe de travail eux-mêmes.

Vos propositions devront être à la fois audacieuses, pragmatiques et réalistes et trouver rapidement une application dans tous les aspects de l'intervention sociale.

Dans le cadre de votre mission, vous prendrez l'attache de tous les acteurs que vous jugerez utile d'auditionner. Vous disposerez également de l'appui de la Direction générale de la cohésion sociale.

A l'issue de vos travaux, vous établirez un document de synthèse qui mettra en exergue les problématiques débattues et vos préconisations constituées d'actions concrètes, de chantier à approfondir ou de projets à initier. Ces préconisations devront servir à la construction du plan d'action qui suivra les Etats Généraux du Travail Social et devront donc décrire également les conditions de leur opérationnalité.

Vous veillerez à rendre compte régulièrement de l'avancement de vos travaux au Comité de pilotage national des Etats généraux du travail social.

Je vous prie d'agréer, Madame la Conseillère, l'expression de ma sincère considération.



Ségolène NEUVILE

Annexe 2 - Note de problématique

Les notes de problématiques transverses et les fiches de politiques publiques sont des documents de travail qui ont vocation à servir d'amorce à la réflexion globale des EGTS. Elles n'épuisent donc pas l'ensemble des questions susceptibles d'être soulevées par les participants à tous les niveaux de la réflexion engagée par ces EGTS : groupes de travail, assises territoriales, comités de pilotages…

1. Contexte/Enjeux

Quel bilan de la dernière refonte des diplômes du travail social ?

Il existe, au sens strict, **14 diplômes de travail social**. Ces diplômes d'État mentionnés au Code de l'action sociale et des familles couvrent tous les niveaux, **du niveau V *(infra bac)* au niveau I *(master)***. Ce sont des diplômes professionnels, construits en forte alternance formation théorique/formation pratique avec jusqu'à présent d'excellents débouchés en termes d'emploi.

L'ensemble de ces diplômes a fait l'objet, ces dernières années, d'un important **chantier de refonte** visant à intégrer les profondes mutations de l'action sociale et à permettre leur acquisition par la voie de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Cette réingénierie a également été l'occasion de mettre en lumière les compétences transversales aux diplômes relevant d'un même niveau et de marquer une volonté de dynamiser l'alternance, comme fondement de la professionnalisation, grâce au renforcement des synergies entre les deux acteurs majeurs de la formation : l'établissement de formation et la structure d'accueil « site qualifiant ».

De l'évaluation de cette réingénierie dont les résultats ont été présentés lors de la Commission paritaire consultative du travail social et de l'intervention sociale de décembre 2013, on peut tirer quelques grandes lignes (qui s'appliquent essentiellement aux cinq diplômes bac+3).

S'agissant des compétences, il ressort de l'évaluation que **la réingénierie a permis un meilleur ajustement compétences/emplois**. Les nouveaux diplômés sont considérés comme mieux outillés pour se positionner dans les organisations qui les emploient, mieux armés sur les questions de projet, de coordination, de communication, de partenariat. Par ailleurs, ils maîtrisent mieux le cadre réglementaire dans lequel ils sont amenés à exercer et développent une capacité d'expertise reconnue.

Cependant, **le niveau d'expertise et les capacités de conception prévues par les référentiels métiers semblent être très diversement mobilisés en pratique** : s'agissant des assistants de service social, ils sont sous utilisés, alors qu'au contraire, pour les éducateurs spécialisés, ils sont surexploités au détriment de leurs fonctions de praticien.

D'une façon générale, lorsque les employeurs énoncent des manques ou des insuffisances, ils évoquent les points faibles des jeunes diplômés en termes d'implication, d'engagement, de gestion des émotions, de résistance à la souffrance sociale ou de positionnement professionnel. Ces éléments peuvent interroger le processus de formation, mais également les modalités de sélection.

Un appareil de formation à moderniser

L'**appareil de formation en travail social**, historiquement ancré dans le monde de la formation professionnelle et à statut majoritairement associatif, accueille près de 70 000 étudiants dans **plus de 420 établissements** de formation. **Toutes les voies d'accès aux diplômes sont proposées** : formation initiale (y compris apprentissage), formation continue et accompagnement de la validation des acquis de l'expérience. La plupart des établissements proposent par ailleurs des programmes de formation continue.

Les **conseils régionaux**, compétents pour élaborer le schéma régional des formations sociales, financer la formation initiale et les bourses aux étudiants sont **attentifs à ce que l'offre de formation réponde de façon harmonieuse aux besoins des territoires**.

Pour **l'État** également, la **structuration** de l'appareil de formation constitue un enjeu, car elle est l'un des éléments permettant de **garantir la qualité des formations elles-mêmes**. En effet, à l'heure où une harmonisation des systèmes d'enseignement et de formation est recherchée au niveau européen, il apparaît nécessaire de rapprocher notre système de formation en travail social des meilleurs standards de qualité, ce qui passe par le développement des coopérations avec les universités, de la recherche et de l'évaluation.

2. Limites/Points de vigilance

La nécessité d'un diagnostic affiné en fonction de la diversité des métiers actuels du travail social

La très grande diversité des missions et des situations professionnelles ajoutée à la diversité des diplômes implique de **manier avec prudence des diagnostics qui seraient trop globalisants**. Les analyses doivent être référées aux secteurs professionnels, aux conditions d'emploi et le cas échéant à chacun des métiers ou groupe de métiers.

Une tension inévitable entre transversalité et spécialisation et entre formation initiale et formation continue

Le discours traditionnel sur le travail social fait prévaloir la nécessité de préserver à tout prix le **caractère générique des diplômes**, qui serait le gage des possibilités de **mobilité professionnelle** des travailleurs sociaux entre les différents secteurs de l'action sociale.

Mais il existe un certain **décalage** entre les discours tenus, notamment au plan national, sur le caractère générique des diplômes, et les utilisateurs sur le terrain qui se plaignent souvent de n'avoir pas des professionnels **suffisamment au fait des problématiques plus spécifiques** (handicap notamment, mais politiques des conseils généraux également…). Pour certains employeurs, la connaissance fine du public et de ses problématiques semblent avoir davantage d'importance que le métier d'origine.

Cette question de l'**équilibre entre transversalité et spécialisation** s'imbrique avec celle, plus globale, de l'**équilibre à trouver entre ce qui relève de la formation initiale et ce qui relève de la formation continue** : en effet, si les diplômes et les formations qui y préparent doivent être l'objet d'une adaptation permanente, en phase avec l'évolution des besoins et des connaissances, **l'objectif d'adéquation la plus étroite entre les compétences acquises et les compétences attendues ne doit cependant pas être entièrement imputé au processus de formation initiale**, d'abord parce qu'une phase d'adaptation dans l'emploi et de déploiement des compétences est toujours nécessaire pour un jeune professionnel, ensuite parce que le désajustement peut aussi être le fait d'une mobilisation partielle par les employeurs des compétences des professionnels, enfin parce que la formation tout au long de la vie doit avoir toute sa place dans l'entretien et l'actualisation des compétences.

Un risque de reproduction des pratiques

L'alternance est l'un des fondements des formations en travail social, il est donc fondamental que celle-ci contribue effectivement à l'adéquation des pratiques des jeunes professionnels. Or, on constate aujourd'hui des **stages insuffisamment diversifiés**, peu orientés vers des terrains innovants, qui font naître un risque de reproduction des pratiques : compte tenu de la place de la formation pratique au sein de la formation des travailleurs sociaux, il importe que ceux-ci soient l'occasion de confronter réellement sur le terrain ce qui est enseigné dans le cadre de la formation théorique.

Plusieurs facteurs ont contribué récemment à un appauvrissement des terrains de stage :

- **la réingénierie des diplômes a renforcé les exigences vis-à-vis des « sites qualifiants »**, et ces exigences ne sont pas encore toujours totalement prises en compte par les établissements/institutions d'accueil ;
- le manque d'appétence des établissements/institutions susceptibles d'accueillir en stage les étudiants en travail social a été aggravé avec l'obligation de **gratification des stages** : cette gratification à la charge des institutions d'accueil a pu décourager les structures, dans un contexte budgétaire par ailleurs largement contraint.

Plus globalement, on constate, dans le cadre du bilan de la réingénierie des diplômes, une **difficulté d'appropriation de la réforme par certains formateurs**, alors même que le contenu de la formation et la définition des compétences attendues semble correspondre avec les attentes exprimées par les employeurs et les usagers.

Une difficulté à mobiliser le levier de la formation continue

Une grande partie des travailleurs sociaux sont employés dans le secteur à but non lucratif : conformément au Code du travail, ce sont les partenaires sociaux qui définissent les priorités à donner à leur formation continue. Mais les travailleurs sociaux ne sont pas des salariés comme les autres, puisqu'ils ne mettent pas seulement en œuvre les priorités propres de leurs employeurs mais aussi celles des politiques publiques.

L'application stricte des principes du Code du travail paraît donc insuffisante pour permettre un bon alignement entre les orientations stratégiques définies par les partenaires sociaux et les priorités de formation identifiées par les pouvoirs publics pour la mise en œuvre des politiques sociales.

3. Axes de réflexion

Identifier les besoins en évolution des compétences

- Comment identifier et prendre en compte de façon permanente les besoins en adaptation des compétences ? Quels manques sont attribués actuellement à la formation des travailleurs sociaux ? Derrière ces manques attribués, qu'est-ce qui relève d'une évolution de la formation initiale ? Continue ? D'autres leviers ?

- **En complément de la formation initiale et continue, quels sont les autres leviers à activer pour entretenir les compétences** : apports de la recherche ? Développement de l'analyse des pratiques ? Rôle du management ? Comment valoriser et entretenir les capacités d'innovation, d'adaptation, de créativité, de réactivité et d'ajustement des savoir-faire des professionnels alors que la tendance à les cadrer dans des protocoles, consignes, procédures et activités prescrites est de plus en plus prégnante ?

- **Comment anticiper les questions d'évolution professionnelle**, de gestion prévisionnelle des compétences, de mobilité dans les parcours professionnels ? Et comment améliorer la fluidité des parcours pour faciliter les promotions et les mobilités mais également pour lutter contre l'usure professionnelle ?

- **Quelles formations et/ou parcours professionnel pour l'encadrement** ? Faut-il privilégier l'encadrement par des administratifs ou des ex-travailleurs sociaux ? Dans le second cas, comment assurer la prise de distance avec la posture antérieure et comment assurer la professionnalisation de ces nouveaux cadres ?

Comment faciliter **l'accessibilité des formations à une diversité de publics** ? Comment le système d'admission peut-il évoluer pour favoriser cette diversité ?

Organiser la concertation entre les pouvoirs publics et les partenaires sociaux sur les priorités de la formation continue

Tout en tenant compte des évolutions à venir de la formation professionnelle, les États généraux pourraient être l'occasion d'expertiser des mécanismes opérationnels permettant une meilleure concertation sur les orientations de la formation continue :

- Peut-on, et à quelles conditions envisager un **accord-cadre État/ADF/partenaires sociaux sur les orientations à cinq ans de la formation continue**, au regard duquel pourraient être expertisés les accords ultérieurs entre partenaires sociaux relatifs à la politique de formation des branches ?

- **L'obligation de formation continue pour les travailleurs sociaux**, à l'instar de ce que prévoit le DPC pour les professionnels de santé est-elle envisageable ?

Renforcer la qualité des formations

Afin de permettre aux formations d'**être réellement un levier au service du changement des pratiques** professionnelles, il convient d'examiner si la réflexion portant sur le contenu des métiers ne devrait pas être doublée d'une réflexion portant sur la qualité de l'appareil de formation lui-même. Dans cette perspective :

- **Quelle doit être la place de l'alternance dans les fondements pédagogiques des formations en travail social ?** Comment faire de cette alternance un vecteur de renouvellement des pratiques ? Comment diversifier les lieux de stage et comment organiser un vivier de sites qualifiants qui puisse être vecteur d'innovation dans les pratiques en travail social ? Comment accompagner les établissements lieux de stage pour qu'ils assurent une formation de qualité ?

- Comment améliorer les **processus d'évaluation** (interne et externe) et le **contrôle pédagogique** sur les établissements de formation ? Quelles priorités en tirer pour la formation des formateurs ?

- **Quels grands axes pour la modernisation des établissements de formation** ? Inciter au développement de relations équilibrées avec les universités ? Promouvoir les activités de recherche ? Comment ? Et comment rendre effective la possibilité de mobilité internationale des étudiants ?

Améliorer la structuration de l'appareil de formation

Le projet, expressément nommé dans le cadre du plan pauvreté, des « hautes écoles professionnelles de l'action sociale » (HEPAS) pourrait servir de point de départ à cette réflexion, le soutien de l'État à une amélioration de la structuration de l'appareil de formation pouvant venir en contrepartie d'exigences renforcées de qualité des formations dispensées.

L’objectif de meilleure mutualisation des expertises et des ressources tout en veillant à conserver le maillage territorial est un objectif susceptible d’être partagé par les différents acteurs.

À quelles conditions cet objectif peut-il permettre de tirer l’appareil de formation vers le haut, d’aller vers des pôles d’excellence, d’optimiser l’organisation et l’utilisation des ressources, d’accroître l’ouverture des établissements de formation en travail social (EFTS) au niveau européen ?

Ce document fait partie des cinq rapports qui ont été rédigés dans le cadre de la démarche d'États généraux du travail social lancée en 2013 au terme des groupes de travail nationaux suivants :

- Place des usagers
- Métiers et complémentarités
- Coordination interinstitutionnelle entre acteurs
- Formation initiale et formation continue
- Développement social et travail social collectif

Il propose une synthèse et une mise en perspective des remontées issues des Assises régionales et exprime la ou les positions du groupe de travail.

Conception Dicom • Édition Dicom 15 005 • Février 2015