

Vers une nouvelle forme universitaire de professionnalisation en intervention sociale : quels leviers de professionnalisation pour quelles figures de professionnalité ?

Towards a new university form of professionalization in social work: What are the professionalization levers for which professional figures?

Patrick Lechaux

Volume 12, numéro 1, 2023

Ingénierie de professionnalisation et professions du social : une dialectique des pratiques et des activités

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1095147ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1095147ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lechaux, P. (2023). Vers une nouvelle forme universitaire de professionnalisation en intervention sociale : quels leviers de professionnalisation pour quelles figures de professionnalité ? *Phronesis*, 12(1), 25–44. <https://doi.org/10.7202/1095147ar>

Résumé de l'article

L'article porte sur la construction en cours dans le champ de l'intervention sociale d'un nouvel espace épistémique, curriculaire et institutionnel (conjoint universités-écoles sociales). Il cherche à qualifier les marqueurs de cette « forme universitaire de professionnalisation » qui se construit entre prescription ministérielle et pratiques des acteurs. Il présente des ingénieries de professionnalisation au travail qui se réfèrent à des figures de professionnalité faisant débat.

Vers une nouvelle forme universitaire de
professionnalisation en intervention sociale : quels
leviers de professionnalisation pour quelles figures
de professionnalité ?

Patrick LECHAUX

Université Paris 8, Saint-Denis, France

Mots-clés : *professionnalisation ; professionnalisme ; professionnalité ; curriculum ; réflexivité*

Résumé : *L'article porte sur la construction en cours dans le champ de l'intervention sociale d'un nouvel espace épistémique, curriculaire et institutionnel (conjoint universités-écoles sociales). Il cherche à qualifier les marqueurs de cette « forme universitaire de professionnalisation » qui se construit entre prescription ministérielle et pratiques des acteurs. Il présente des ingénieries de professionnalisation au travail qui se réfèrent à des figures de professionnalité faisant débat.*

Towards a new university form of professionalization in social work :
What are the professionalization levers for which professional figures ?

Keywords : *professionalization ; professionalism ; curriculum ; reflexivity*

Abstract : *The article focuses on the ongoing construction in the field of social work of a new epistemic, curricular and institutional space (universities-social work schools). He seeks to qualify the markers of this “university form of professionalization” that is built between ministerial prescription and actors' practices. It presents engineering of professionalization at work that refer to figures of professionalism making debate.*

Introduction

Ce numéro de la revue *Phronesis* entend interroger le mouvement en profondeur qui, depuis quelques années, cherche à repenser la formation des travailleurs sociaux. Le questionnement a trait à la nature des ruptures induites par les réformes successives, qu'elles portent sur la conception des qualifications, des compétences ou des pratiques, sur leurs effets relatifs aux dynamiques de transition professionnelle, ou encore sur la conception même des dispositifs de professionnalisation.

Nous avons fait le choix d'éclairer ce questionnement à partir d'une entrée par l'universitarisation en interrogeant en quoi celle-ci transformait (ou pouvait transformer) le processus de fabrication des professionnels tout au long de leur carrière¹.

Entrer par l'universitarisation pose au moins deux problèmes. Le premier concerne la polysémie du terme (académisation, mise sous tutelle universitaire,... ? (Bourdoncle, 2007), ce qui impose d'aller voir de plus près ce qu'il en est en termes de transformations réelles du dispositif de formation des travailleurs sociaux « sous universitarisation ». Les travaux empiriques sur le sujet sont toutefois très rares, à la différence de l'objet « professionnalisation de l'université », les sciences de l'éducation ayant fait de la formation des enseignants un terrain privilégié de leurs investigations².

Le second problème concerne le fait que l'université est elle-même en pleine transformation. De ce fait, l'affirmation courante selon laquelle on assisterait au croisement d'une dynamique d'universitarisation des formations sociales avec une dynamique de professionnalisation de l'université est trompeuse car elle semble postuler une certaine symétrie entre deux dynamiques indépendantes. En réalité cette « universitarisation » en cours se pense et se déploie à partir d'une université sous professionnalisation depuis plus de 20 ans. En outre, le système de formation des travailleurs sociaux ne se réduit pas à l'appareil du ministère des Solidarités (certifications inscrites au CASF, EFTS³). L'université a en effet développé son propre espace de formation à l'intervention sociale (IUT, licences, masters) et un nombre croissant de *cursus* de formation associe désormais des certifications du CASF (CAFERUIS, DEIS) à des masters (en intervention sociale en général). C'est dire que le processus d'universitarisation ne peut être assimilé à une académisation-déprofessionnalisation qui serait antinomique avec la tradition professionnalisante des formations aux métiers du travail social. Il s'agit bien plutôt d'un mouvement de reprofessionnalisation des formations sociales dont on ne peut saisir les ressorts sans le mettre en perspective avec la rupture historique majeure que représente le tournant des années 2000 (politique européenne de l'ESR⁴) du point de vue de l'université et des formations professionnelles supérieures.

La Loi de 1896 a refondé les universités en instituant ce que nous proposons d'appeler une « forme universitaire ⁵ » « humboldtienne »⁶, à savoir le principe de l'autonomie totale de l'université par rapport à la société et ses enjeux socio-économiques, garantissant ainsi l'unité de l'enseignement et de la recherche. Soit un enseignement structuré à partir de disciplines nourries par la recherche en train de se faire, formant une élite éclairée par la science et ainsi en capacité de promouvoir la réforme sociale. Ce qui exige l'externalisation de toute préoccupation « utilitaire », la science dite pratique étant renvoyée aux écoles professionnelles.

¹ On prend dès lors en compte autant la formation continue des actifs que la formation initiale.

² Il faut à cet égard souligner que cette asymétrie tient pour l'essentiel à la faiblesse de la recherche dans le champ de l'intervention sociale et à la rareté de ses travaux sur les questions de formation.

³ CASF : Code de l'Action sociale et des familles. EFTS : Établissement de formation en travail social.

⁴ ESR : Enseignement supérieur et recherche.

⁵ Par analogie à la « forme scolaire » (Vincent, 2012) conçue comme une configuration historique particulière d'organisation de l'éducation à travers des finalités spécifiques, des modes de gestion de l'espace et du temps, des règles d'apprentissage...

⁶ Du nom du scientifique allemand Humboldt qui, au début du XIX^e siècle, porta la refondation de l'Université de Berlin autour d'une double mission (produire et transmettre le savoir) assise sur l'unité de l'enseignement et de la recherche (De Meulemeester, J-L., 2011).

Par analogie avec une approche en termes de genre (*gender*), on propose de qualifier l'opposition université humboldtienne-écoles professionnelles comme une opposition de genre de formation fondée sur des rapports de domination et d'infériorisation des écoles professionnelles par l'université, en particulier des écoles de service social de l'entre-deux-guerres⁷. Celles-ci, écoles « pratiques » de femmes « ingénieuses du social »⁸, sont elles-mêmes prises dans des rapports d'infériorisation par rapport à l'espace masculin des écoles d'ingénieurs et des cercles de l'« ingénierie sociale » du Musée social⁹.

Les différentes réformes de l'université depuis les années 60 (création des IUT) jusqu'aux années 90 n'ont fait qu'aménager cette opposition de genre en favorisant l'émergence d'îlots de formations professionnalisées (Agulhon, 2012). En revanche, la double injonction à la professionnalisation et à l'interdisciplinarité, en lien avec un Mode 2 de production des savoirs¹⁰, qui est au cœur de la réforme européenne, incarne, de notre point de vue, une nouvelle matrice qui rend possible la structuration d'espaces épistémiques, curriculaire, institutionnels, de formation-enseignement-recherche-intervention supérieurs pour toute une série de champs de pratiques comme celui du travail social et de l'intervention sociale. Ce sont donc les cadres normatifs eux-mêmes du genre de formation qui se recomposent, imposant aussi bien aux universités qu'aux écoles professionnelles d'engager un processus de « transition »¹¹, non pas d'un genre à l'autre, mais de recombinaison de ces normes historiques de genre que nous proposons d'appeler une « forme universitaire de professionnalisation ».

Au regard de cette rupture historique et du caractère polysémique des concepts d'universitarisation et de professionnalisation, nous proposons de parler de « travail d'universitarisation » et de « travail de professionnalisation » plutôt que d'« ingénierie » en vue de mettre l'accent sur les processus en cours qu'avec Wittorski (2015) nous appréhendons comme des « configurations de liens agonistiques » entre d'un côté les projets et rhétoriques de professionnalisation des institutions et organisations et de l'autre les dynamiques individuelles de (re) faire¹² métier par la formation. L'ingénierie de la formation renvoie en effet plus aux techniques et méthodes de conception curriculaire au sens anglo-saxon du terme¹³. Pour rappel, elle émerge dans les années 1970 sous l'effet de la structuration de la formation continue comme champ d'activité à part entière et de l'entrée des ingénieurs dans ce champ (Le Boterf, 2004). Dès lors, comprendre la transition de genre qui se joue plus particulièrement dans le champ de l'intervention sociale nécessite de mettre la focale sur l'activité de fabrication des normes de professionnalisation de l'enseignement universitaire et d'universitarisation des formations sociales ainsi que sur leur « renormalisation¹⁴ » par les acteurs locaux dans l'élaboration de l'offre de formation et sa mise en œuvre.

⁷ Cette analyse socio-historique fait l'objet d'un article à paraître : « L'émergence des écoles de service social en France au tournant du XX^e siècle comme université alternative pour les femmes face à l'université humboldtienne de l'élite masculine : des rapports différents aux savoirs ».

⁸ Nous proposons ce terme par symétrie à ingénieurs en vue de marquer le caractère genré de la question de l'enseignement et de la formation au tournant du XX^e siècle. Il faut rappeler que les femmes n'accèdent alors que très exceptionnellement à l'université, au moment où émergent les écoles de service social.

⁹ Il ne s'agit donc pas seulement de rapports d'« asymétrie historique » (M. Chauvière, 2020) entre universités et écoles sociales.

¹⁰ Nowotny, Scott et Gibbons (2001) opposent un Mode 1 de production académique et disciplinaire du savoir et un Mode 2 inter ou trans disciplinaire, piloté par l'aval, à savoir par les enjeux des champs de pratiques. Le second peut conduire à « la fin de l'âge disciplinaire » (Fabiani, 2020) ou plutôt, selon nous, à une redisciplinarisation par hybridation des disciplines actuelles autour de champs pratiques comme on l'observe pour les sciences infirmières qui viennent d'obtenir leur propre section du Conseil national des universités (CNU).

¹¹ Il s'agit de l'expression désormais consacrée dans les protocoles médico-légaux de réassignation d'identité de genre, notamment pour cette phase de transition où les transformations du corps ne sont pas encore reconnues par le changement d'état-civil. Cette identité désaccordée ou en transit est désignée officiellement par « faire sa transition ». Cf. notamment Viaila, F. (2017). De l'assignation à la réassignation du sexe à l'état civil. Paris : Mission de recherche Droit et Justice/Centre Européen d'Études et de Recherches Droit et Santé.

¹² Re-faire métier concerne les actifs qui investissent la formation pour changer de métier ou repenser leur rapport au métier.

¹³ En France, curriculaire désigne les programmes de formation alors que pour les anglo-saxons, curriculaire porte sur les dispositifs de formation (programmes de formation et modes d'organisation, notamment pédagogique).

¹⁴ Schwartz (2000) désigne ainsi, en se référant à Canguilhem, l'activité normative du vivant : les individus n'appliquent pas les normes mais les interprètent, les retraduisent *in situ* dans le déroulement même de l'action. Ce qu'il appelle une activité de « renormalisation ».

Nous proposons d'appréhender cette activité comme une expérience dans le sens où elle consiste à éprouver dans l'action les débats de normes relatifs au type de professionnalisme visé et aux modes de fabrication par la formation des professionnalisés¹⁵ de travailleur social/intervenant social.

Cette contribution propose de présenter les résultats d'un chantier de recherche en cours qui vise à explorer la nature de cet espace conjoint (universités-EFITS) d'enseignement-formation-recherche en plein processus de reconfiguration sur les plans institutionnel, curriculaire et épistémique. Processus que nous proposons de qualifier de « transitude », par emprunt aux travaux récents sur le phénomène transgenre (Clochec et Grunenwald, 2021) en vue de marquer le caractère expérientiel et inachevé de cette transition – donc polymorphe – et d'échapper à une vision essentialisante et identitariste de celle-ci.

Nous avons fait le choix de n'éclairer ici que la dimension curriculaire de cet espace, aussi bien sous l'angle des prescriptions institutionnelles (ministérielles) que sous celui des *curricula* formels construits par les acteurs de terrain.

Appréhender le travail d'universitarisation des formations sociales sous professionnalisation de l'université implique de revenir d'abord sur cette dynamique de professionnalisation, son cadre normatif et ses manifestations concrètes, notamment dans le champ de l'intervention sociale. Tel est l'objet de la première partie qui convoque des travaux peu exploités, pourtant très éclairants pour notre questionnement, ainsi que les premiers résultats d'une analyse en cours de l'offre de formation diplômante universitaire en intervention sociale en 2020-2021. Nous montrons que la professionnalisation doit s'entendre au pluriel au regard de ses multiples configurations même si l'État cherche à les discipliner autour d'une « forme universitaire » appelée à faire référence.

La seconde partie renverse la perspective en regardant les choses du côté des écoles de travail social. Nous montrons qu'en réalité le modèle historique professionnaliste d'école de/du métier, et de transmission partagée par l'école et les pairs exerçant le métier, est aux prises depuis 50 ans avec une injonction à la transversalisation professionnelle et curriculaire. Si celle-ci a gagné en légitimité sous l'effet de l'universitarisation, elle se heurte pour l'instant à la résilience du modèle historique qui sait composer avec le modèle entrepreneurial que le tournant des années 2000 a imposé comme référentiel de l'action publique. La dernière partie présente un dispositif de recherche en cours d'élaboration en vue d'accéder à l'expérience de construction d'une nouvelle forme universitaire de professionnalisation. Il porte sur des *cursums* co-diplômants entre diplômes de travail social et licence ou master et cherche à dégager des leviers de professionnalisation faisant débat et susceptibles de renouveler les ingénieries de formation.

Le travail de professionnalisation dans/de l'Université : l'émergence d'une nouvelle forme universitaire

Parler de travail de professionnalisation de/dans l'université, c'est d'emblée mettre l'accent sur les processus en cours, à la fois dans leurs relations aux évolutions des enjeux de l'environnement politique et socio-économique et dans leur double activité de fabrication de cette « forme universitaire de professionnalisation » : fabrication nationale des politiques de l'ESR et locale de l'offre de formation. L'injonction politique à la professionnalisation nourrit en effet un mouvement d'affranchissement de la verticalité de l'ordre disciplinaire par transversalisation et « régionalisation » des savoirs jugés « utiles » pour des cibles professionnelles. Cette reconfiguration locale, « au diapason du marché » (Stavrou, 2017), d'espaces épistémiques et curriculaire universitaires est par ailleurs aux prises avec un mouvement ministériel de cadrage du travail de professionnalisation.

¹⁵ Le professionnalisme renvoie aux normes du métier ou du travail bien fait pour les acteurs (groupes, professionnels, organisations, Etat, individus) tandis que la professionnalité désigne la figure de professionnel revendiquée identitairement par les individus et construite dans le cadre du développement professionnel (Boussard, dans Dubar, 2015). A ce titre, les projets de formation mettent au travail des normes de professionnalisme éclairées par des figures de professionnalité visées, et participent à la fabrication par les individus eux-mêmes de leurs styles de professionnalité.

Une diversité de dynamiques de professionnalisation

Agulhon (2012) notamment a montré que l'émergence et la montée progressive de la professionnalisation dans l'université depuis les années 60 est nourrie par trois facteurs qui éclairent des mises en œuvre différenciées dans le temps et *in fine* l'existence actuelle de configurations hétérogènes. La massification attendue de l'université à partir du milieu des années 60 enclenche une politique de diversification des filières (IUT notamment) au sein d'une université encore élitiste à l'époque et toujours marquée par sa norme historique disciplinaire et académique d'organisation de la recherche et de l'enseignement. Cette logique de différenciation des filières, parcours, diplômes est en permanence un enjeu des politiques universitaires. La massification s'est en effet accompagnée d'une certaine démocratisation qui a induit à l'égard de l'université une demande sociale d'insertion rapide pour les jeunes et les familles.

Ce mouvement conjugué à la demande des entreprises d'une certaine employabilité en fin de formation, nourrit à partir des années 80 une autre dynamique de professionnalisation qui a trait au rapprochement entre les institutions de formation et les milieux économiques et professionnels en vue d'optimiser la quête magique de l'adéquation formation emploi. C'est ainsi que la conception commune universités-entreprises de nouvelles formations, l'implication des professionnels dans la formation et les jurys, l'organisation de stages en entreprise participent d'une nouvelle logique de professionnalisation engageant plutôt les responsables de formation.

Enfin, la politique européenne de l'enseignement supérieur (processus de Bologne) impose un autre référentiel dans la conduite de la professionnalisation de l'université au tournant du XXI^e siècle. Répondre au défi de la formation tout au long de la vie en vue de favoriser les mobilités et la flexibilité des actifs passe par l'harmonisation des diplômes (cf. le cadre L-M-D, le CEC¹⁶) et le découpage des programmes de formation et certifications en unités d'enseignement référées à des compétences et des ECTS¹⁷. L'individu est appelé à devenir « entrepreneur de soi-même » et à transformer son expérience sociale (formation incluse) en compétences reconnues par des crédits rendant possible la « transparence des qualifications ». Les *curricula* de formation ne se définissent plus par leurs contenus mais d'abord par leurs *outcomes*, les compétences acquises. C'est dès lors toute l'architecture du système de certification et de formation, y compris universitaire, qui est radicalement repensée et fonde le processus de professionnalisation (Maillard, 2008). Le pilier historique de l'université, le savoir disciplinaire arrimé à l'activité de recherche, incompatible en ce sens avec la problématique de transmission du métier renvoyée aux écoles professionnelles, est aux prises avec un second pilier, celui de savoirs pluriels couplés à des contextes et situations professionnelles, à la fois ajustables à court terme et suffisamment transférables pour rendre possibles des mobilités à court et moyen terme d'individus auto-entrepreneurs de leurs carrières et d'eux-mêmes.

Le travail national et local des acteurs mobilise ainsi de façon conjointe trois dynamiques de professionnalisation : une professionnalisation-diversification (filières, parcours), une professionnalisation-coopération (avec les milieux professionnels), une professionnalisation-développement professionnel (fabrication de l'employabilité et des professionnalités)¹⁸.

¹⁶ L-M-D : licence-master-doctorat. CEC : cadre européen des certifications.

¹⁷ ECTS : European Credit Transfer System. Ce système européen de transfert et d'accumulation de crédits a été mis en place par l'Union européenne en 1998 en vue de reconnaître les acquis des programmes de mobilité pour l'enseignement supérieur et est devenu depuis le processus de Bologne de 1999 un de ses outils majeurs.

ECVET : European Credit system for Vocational Education and Training. Ce système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnelle date de 2004 et a été mis en place dans la foulée du processus de Copenhague lancé en 2002 qui promeut la coopération renforcée dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

¹⁸ On pourrait ajouter une quatrième dynamique, non abordée ici, de professionnalisation-gouvernance relative au gouvernement et au management de l'université comme entreprise d'enseignement-formation-recherche.

De la fièvre de la professionnalisation à sa disciplinaton : une « forme universitaire » prescrite de professionnalisation

Avec la création de la licence professionnelle en 1999 et la réforme dite « licence-master-doctorat » (2003-2006) dans le cadre de l'harmonisation des politiques européennes de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, on passe d'une diffusion lente et localisée de filières professionnelles dans l'université à une véritable fièvre de professionnalisation *de* celle-ci. Si la transformation des DESS en masters professionnels s'effectue dans le cadre d'une croissance assez faible des effectifs (Gayraud, 2009), il n'en va pas de même avec les licences professionnelles qui connaissent une explosion telle qu'en 2013, le comité de suivi mis en place par le ministère dénombre 332 intitulés différents et 173 mentions. Ce développement incontrôlé, au plus près des milieux professionnels, autant dans une logique de distinction sur le marché de la formation que dans une logique de réponse à la demande économique, conduit le ministère à imposer un « cadre national des formations ». Il s'agit ouvertement de discipliner ce mouvement foisonnant en limitant le nombre de mentions¹⁹ et en définissant le cadre normatif d'une nouvelle conception curriculaire.

C'est ainsi qu'en janvier 2014, une série d'arrêtés ministériels régleme ce mouvement de professionnalisation de l'université en fixant le « cadre national des formations conduisant aux diplômes de licence, licence professionnelle et master », la liste des mentions en licence et master, le « cahier des charges des grades universitaires de licence et master ». Cette série de textes complète ceux de 2002 relatifs à la mise en place du LMD et institue ainsi ce que nous proposons d'appeler une « forme universitaire de professionnalisation ». La « maquette » du diplôme est désormais construite sur la base des principes suivants : architecture générale du *cursus* autour de trois catégories de savoirs et compétences²⁰, découpage du curriculum en unités d'enseignement, semestrialisation, évaluation d'*outcomes* en termes de compétences, attribution de crédits ECTS, modalités d'alternance et d'implication des milieux professionnels, « modules de professionnalisation ». Pour la première fois en France, un texte officiel régleme l'alternance en milieu universitaire avec le « cahier des charges des stages » annexé à l'arrêté relatif au cadre national des formations. Il concerne au demeurant aussi bien les masters que les licences, la distinction entre masters de recherche et masters professionnels devenant caduque. Ce cahier des charges explicite de façon extrêmement détaillée un ensemble de prescriptions inspirées des travaux de recherche relatifs à une alternance formatrice, depuis la préparation du stage jusqu'à sa validation en passant par les modalités de déroulement du stage, l'encadrement et le suivi de l'étudiant par l'université et la structure d'accueil.

Cette « ingénierie » de professionnalisation donne une place centrale à « l'expérience en milieu professionnel » ainsi qu'à l'expérience d'activités bénévoles. Elle est orientée « parcours de l'étudiant » et développement de l'étudiant comme futur professionnel ayant construit « des compétences, un esprit critique et une autonomie ». D'où la structuration de l'offre de formation pour une mention donnée en « parcours-types » ciblant des opportunités d'insertion professionnelle, parcours toutefois susceptibles d'être modulés en fonction de l'expérience et du projet de l'étudiant, puisqu'il s'agit de s'inscrire dans une dynamique de « formation tout au long de la vie ». De même, « l'organisation de la formation s'inscrit dans une logique d'apprentissage » prenant en compte des rythmes propres et des parcours personnalisés (à travers l'expérience antérieure, les stages, les séjours à l'étranger). On est ainsi plus dans une logique de formation des adultes que dans une forme scolaire étudiante. La loi de réforme de l'ESR de 2013 et ces textes d'application de 2014 actent ainsi la fin du modèle humboldtien, l'entrée dans un nouveau régime épistémique et curriculaire et l'ouverture d'une période de reconfiguration du genre de formation qui, pendant un peu plus d'un siècle, a reposé sur l'opposition université académique-écoles professionnelles²¹.

¹⁹ Il est ainsi proposé une mention « métiers de la santé » et une mention « intervention sociale ». Il serait intéressant d'analyser comment le ministère et les experts mobilisés à cet effet ont construit la typologie des mentions faisant l'objet des Arrêtés de janvier 2014.

²⁰ Un « socle disciplinaire (contenus académiques et scientifiques) » ; des « compétences professionnelles (à visée d'insertion professionnelle) » ; des « compétences transversales (informatique, langues étrangères, communication écrite/orale) ». Extrait de l'Arrêté du 22 janvier 2014.

²¹ Il n'est pas anodin que la Direction ministérielle en charge du pilotage de cette politique s'appelle DGESIP : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (surligné par l'auteur du texte).

De la professionnalisation-régionalisation des savoirs à la professionnalisation-employabilisation des étudiants

Rares sont les travaux relatifs aux transformations curriculaires et ceux de Stavrou (2017) sont des plus précieux car elle a associé à son analyse de la fabrication de ce nouveau modèle politique une recherche empirique portant sur l'élaboration locale de masters professionnels. Elle propose en effet d'aller voir sous ces « changements macro-structuraux » de l'université les « transformations curriculaires » proprement dites. Ce qui la conduit, en s'appuyant sur Bernstein (2007), à proposer de penser la professionnalisation de l'université comme une entreprise de « régionalisation épistémique et sociale » (p. 183).

Elle assimile le mouvement d'extraction des différents savoirs composant les programmes de formation à un « mouvement de transformation des frontières épistémiques et sociales ». Ainsi les savoirs disciplinaires liés à l'articulation étroite enseignement-recherche, ayant une économie propre qui est celle de la discipline (le « discours vertical » chez Berstein) font l'objet de découpages à des fins professionnelles en vue de composer un « discours horizontal » orienté par celles-ci. On retrouve ici la distinction (Nowotny & coll., 2001) entre un « Mode 1 » de production des savoirs scientifiques reposant sur la division du travail de type académique entre disciplines, et un « Mode 2 » de travail interdisciplinaire autour de champs de pratiques et de types de problèmes à traiter dans le cadre de contextes socio-économiques spécifiques²². Les savoirs disciplinaires multiples et régionalisés (extraits de leur économie d'ensemble disciplinaire) sont associés à d'autres savoirs importés des environnements professionnels ciblés, qu'il s'agisse de connaissances relatives à ceux-ci (cadres politiques, juridiques, institutionnels, systèmes d'acteurs, savoirs professionnels) ou de ce que Stavrou appelle des « savoirs-outils », de type méthodologique (conduite de projet, réalisation d'un diagnostic ou d'enquêtes, démarche qualité, ...) ou parfois de type développemental (mise en récit de l'expérience, travail sur les postures). Pour notre part, nous considérons que l'expertise disciplinaire (pointue, spécialisée) est ainsi dévaluée au profit d'une expertise de transversalité à travers des cadres théoriques pluridisciplinaires éclairant le champ professionnel et la pratique, des savoirs-outils de type méthodologique et des compétences sociales à forte transférabilité.

Cette hybridation des savoirs constitutive des nouveaux curricula professionnalisés est à mettre en relation avec la dimension sociale de ce mouvement de régionalisation qui n'est en effet pas seulement épistémique. L'hybridation concerne cette fois les équipes pédagogiques avec des enseignants-chercheurs et des vacataires ou professeurs associés issus du monde professionnel, sans compter les tuteurs de stages appelés à siéger dans les jurys de soutenance de mémoire²³. À travers la pluralité des appartenances institutionnelles, ce sont des « mondes sociaux » qui se rencontrent et sont ainsi appelés à s'accorder en mettant à l'épreuve des systèmes normatifs hétérogènes.

Il en résulte de multiples configurations de professionnalisation-régionalisation dans cette phase de rupture de modèle. Elles sont bien entendu liées à ce processus d'apprentissage de nouvelles pratiques de formation-enseignement-recherche mais aussi à ces expériences d'« accordage » (Haraway, 2021) entre les acteurs. Ainsi Stavrou (2017, p. 278-280) identifie trois types de configurations selon que la professionnalisation est conçue et construite comme « initiation ou socialisation à un champ de pratique professionnel » (secteur bancaire, champ de la formation, politique de la ville), « formation à une ou plusieurs disciplines spécialisées ou professionnelles » (ingénierie qualité, ingénierie financière) ou « employabilisation des étudiants »²⁴ (pédagogie du projet et de la personnalisation de la formation).

²² La thèse selon laquelle le Mode 2 serait appelé à se substituer au « Mode 1 » a été très discutée, au nom d'un constat d'une très forte « résilience des disciplines » (Heilbron, 2015). Cf. aussi Endrizzi (2017).

²³ Au passage, la redéfinition du mémoire de master devient un enjeu central : ni mémoire de recherche strictement académique, ni rapport de stage, il s'agit à nouveau d'un hybride dont le cadrage par les équipes pédagogiques et sa compréhension par les étudiants constituent des moments intenses de débats de normes.

²⁴ Les premières configurations visent l'employabilité des étudiants via un bagage de ressources utiles rendant possible la mobilité professionnelle sur le marché du travail. L'employabilisation se centre sur la fabrication d'un individu capable de transformer ses ressources et expériences en apprentissages, de les transférer dans de nouveaux contextes de travail.

Les deux premières configurations ont marqué la période antérieure et restent structurantes de la dimension épistémique de l'organisation curriculaire. La troisième configuration tend à devenir dominante depuis la mise en place du LMD, en conformité donc avec les prescriptions ministérielles et européennes. Elle se différencie des précédentes par l'accent mis sur le développement professionnel des étudiants à travers plusieurs initiatives : un recrutement d'étudiants « pré-professionnalisés » (Stavrou) de par leurs expériences antérieures, des activités pédagogiques valorisant la mise en récit de ses expériences en cours de formation, une individualisation du suivi (stages, mémoire). Une enquête récente de l'IREDU-CEREQ (Berthaud, 2019) conduite auprès de diplômés de master montre l'importance que ceux-ci accordent aux compétences transversales de type comportemental ou social (autonomie, travail en équipe, éthique professionnelle) qu'ils considèrent avoir développées au cours d'une formation ayant privilégié des méthodes actives et l'accompagnement individualisé de parcours en alternance.

Si le modèle normatif humboldtien résiste encore ici et là au sein de l'université, il n'est plus fondamentalement le cadre organisateur de l'enseignement universitaire du début du XXI^e siècle qui est en train de muter comme système de professionnalisation au prisme de « l'employabilisation » des étudiants. La régionalisation épistémique et sociale est mise au service d'une architecture de la formation donnant priorité aux parcours de formation préparant à la flexibilité des futurs professionnels attendus par le marché du travail, flexibilité qui repose sur la fabrication d'une figure entrepreneuriale de professionnel (un professionnel entrepreneur de son parcours et de lui-même tout au long de la vie).

L'intervention sociale comme analyseur de la professionnalisation par les parcours de formation : une professionnalisation de spécialisation transférable

L'analyse de l'offre de formation universitaire (hors IUT) en intervention sociale est de ce point de vue particulièrement éclairante. Elle montre que dans le cadre de cette discipline de la fièvre de professionnalisation, l'investissement de la logique de parcours par les acteurs se traduit en réalité par une forme d'indiscipline puisqu'au final, par la combinaison mention-spécialité-parcours, on assiste à une hyper-spécialisation professionnelle des licences et masters qui ciblent ainsi une grande diversité de lieux d'exercice singuliers de l'intervention sociale. Le double mouvement de transformations respectives du système de certifications de l'université et des Affaires sociales opère à front renversé : tandis que ces dernières (de niveau 6) montent en généralité de par leur rattachement à une figure professionnelle de travailleur social et à un socle commun de compétences et de connaissances, l'offre universitaire déploie avec la logique de parcours une granularité de plus en plus raffinée en termes de cibles professionnelles.

Champ analysé

L'étude ne porte que sur les licences et masters ciblant le travail social et l'intervention sociale (« L et M. sociaux »). On a donc écarté les DUT carrières sociales. Le repérage, le dénombrement et la caractérisation des intitulés des licences et masters « sociaux » portent sur la situation en février 2021. Il a été effectué à partir du RNCP (France Compétences) qui enregistre de droit les diplômes nationaux, donc les diplômes de l'université. Nous avons effectué la recherche en ligne à partir du syntagme « intervention sociale », puis de celui de « travail social » en vue de recenser les licences, licences professionnelles et masters. Nous avons ensuite recoupé les informations obtenues à l'aide d'une seconde méthode qui a consisté, sur le site de l'ONISEP, à entrer les mentions des licences et masters relatifs à l'intervention sociale :

- Licence professionnelle intervention sociale²⁵
- Licence : « sciences sanitaires et sociales » ;
- Master : « Intervention et développement social ».

²⁵ Avec ses quatre options : accompagnement de publics spécifiques ; insertion et réinsertion professionnelle et sociale ; développement social et médiation par le sport ; accompagnement social.

Nous avons enfin croisé ces informations avec une troisième approche qui a consisté à aller sur le site des universités ayant des formations en sciences de l'éducation et en sociologie en vue de repérer les mentions et spécialités relatives à l'intervention sociale. À cette occasion, nous avons parfois identifié des DU intéressants pour notre propos (non inclus dans le corpus). On dispose au total d'un corpus de 122 formations²⁶ se référant explicitement à l'intervention sociale :

** Licence professionnelle intervention sociale : 60

** Licence mention sciences sanitaires et sociales : 8

** Master intervention et développement social : 25

** Master mention sociologie ou sciences de l'éducation, spécialité intervention sociale = 10

** Master sciences de l'éducation, spécialité en lien avec l'intervention sociale : 19.

Un recensement exhaustif des licences et maîtrises reste à faire en faisant une analyse plus fouillée encore des intitulés de parcours et en étendant l'étude à d'autres disciplines (psychologie, géographie, droit, par exemple).

Pour la licence, l'analyse des 68 combinaisons université-mention-spécialité-parcours et de leurs intitulés nous a conduits à dégager 11 cibles professionnelles, plus ou moins pointues, en intervention sociale : accompagnement social ; médiation sociale et socio-économique ; médiation vers l'emploi ; animation ; insertion ; intervention territoriale ; politique de la ville ; dépendance, vieillissement, gérontologie ; usages socio-éducatifs des NTIC ; éducation à l'environnement, développement durable ; formation des adultes ; management et gestion d'unités en intervention sociale. Certaines portent plus sur des environnements socio-professionnels (territoires, ville), d'autres sur des problématiques sociales (dépendance, usages des nouvelles technologies) et d'autres sur le type d'intervention professionnelle (accompagnement, médiation, éducation, gestion).

L'analyse des 54 combinaisons de masters conforte et enrichit cette typologie de cibles professionnelles. Les 9 familles de cibles professionnelles que nous avons dégagées sont de type managérial (encadrement, direction de services sociaux ; responsables de l'insertion), fonctionnel de niveau supérieur (ingénierie, conduite de projets ; conseil ; conception et animation de dispositifs ; conduite d'études ; médiation et gestion de conflits), sans compter des appellations génériques plus difficiles à situer (politiques sociales ; métiers de la petite enfance).

Les velléités ministérielles de discipliner la fièvre de la professionnalisation qui s'était emparée des universités dans la première décennie des années 2000 n'ont donc que partiellement atteint leurs buts, suite à un détournement de l'appellation « parcours ». Le décret de 2002 qui institue le LMD définit en effet le parcours non comme une modalité de spécialisation professionnelle mais comme une modalité *stricto sensu* pédagogique : « Les parcours-types de formation sont des ensembles cohérents d'unités d'enseignement organisant des progressions pédagogiques adaptées. » Ils ciblent assez souvent des voies différentes de formation (apprentissage, VAE, formation continue).

Dans le cas de l'intervention sociale, la combinaison mention-spécialité-parcours a été mobilisée par les acteurs locaux comme un instrument de différenciation et de spécialisation de l'offre de formation.

Le champ de l'intervention sociale aux frontières floues (Chopart, 2000) rassemblant une diversité de familles d'emplois (insertion, formation, animation, politique de la ville...) représente, de ce point de vue, une aubaine pour cette dynamique de diversification-spécialisation des licences et masters. En témoignent ces libellés hyper pointus en licence professionnelle : assistance, gestion et conseil des situations de deuil ; ingénierie gérontologique et sociale. Ou en master : métiers de la relation et du développement social (ciblant les problématiques de sexualité et de vie affective des personnes dépendantes).

²⁶ Par formation, on entend un diplôme préparé par une université prenant en compte la mention, la spécialité et le parcours. Ainsi, pour la même université, et pour une même mention, il peut y avoir plusieurs formations. C'est le cas de l'UPEC (Créteil) qui a 8 parcours différents se référant à l'intervention sociale pour la mention « intervention et développement social », parcours très ciblés professionnellement et préparés exclusivement par la formation continue. Avec les 3 mentions ci-dessus associées à l'intervention sociale, l'UPEC offre en 2021 onze parcours de licence et master ciblant l'intervention sociale.

Ce qui n'exclut pas, plus rarement toutefois, des formations plus généralistes, ciblant une fonction assez transversale ou un ensemble de métiers : licence métiers de la cohésion sociale ; master politiques sociales, territoires et stratégies de direction.

On ne peut également omettre ces 3 combinaisons de master (sur 54) revendiquant un ancrage disciplinaire et visant à problématiser scientifiquement des configurations de la question sociale et de l'intervention professionnelle : analyse et conception de l'intervention sociale (sociologie) ; professionnalité et savoirs dans les métiers de la relation (sciences de l'éducation) ; intervention sociale : travail et vie sociale (psychologie)²⁷. C'est donc tout un espace institutionnel, curriculaire et épistémique de l'intervention sociale qui s'est construit par le bas au sein de l'université, sous un double prisme : celui du marché du travail à travers des coopérations étroites avec les milieux professionnels, mais aussi celui du marché de la formation, dans une logique de distinction en saisissant l'hétérogénéité du champ professionnel de l'intervention sociale comme autant de cibles professionnelles légitimes pour des licences et masters professionnalisés cherchant à attirer un public étudiant ou professionnel. Cette spécialisation étonnamment pointue pour des formations universitaires n'est toutefois pas incompatible avec une forte qualité de transférabilité sur le marché au regard de la forme universitaire de professionnalisation adoptée. Telle est du moins son intention²⁸. La transférabilité visée repose d'abord sur une certaine expertise pluridisciplinaire en sciences sociales, même lorsque la licence et le master sont adossés à une discipline. Y sont associés une expertise méthodologique (diagnostic, évaluation, conduite de projet, ingénierie sociale, ...) et un apprentissage du transfert (savoir re-problématiser des situations, croiser des perspectives) à travers le tutorat de projets individuels ou collectifs et la production d'écrits.

À bien des égards, nous retrouvons pour une bonne part l'approche préconisée par Rose (2008) « pour une conception extensive et exigeante de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur », conception qui ne serait apparemment et paradoxalement pas incompatible avec une hyperspécialisation professionnelle des *cursus*.

La reprofessionnalisation des formations en travail social : entre un modèle professionnaliste et un modèle entrepreneurial

Qu'en est-il maintenant du côté des écoles professionnelles du travail social récemment engagées dans une dynamique dite d'universitarisation, que nous qualifions de re-professionnalisation à l'aune de la forme universitaire de professionnalisation ?

Notre recherche socio-historique sur la trajectoire d'un siècle du système de formation des travailleurs sociaux (Lechaux, 2020) montre qu'en réalité une dynamique de transversalisation des formations de métier a tenté non sans difficulté depuis 50 ans de reconfigurer le modèle historique professionnaliste (des écoles de/du métier). Celui-ci a manifesté une résilience exceptionnelle en composant avec l'épreuve du nouveau paradigme du modèle entrepreneurial que les écoles sociales expérimentent depuis 20 ans. La dernière réforme n'aurait pas non plus, à ce stade, significativement impacté le modèle professionnaliste. Même si semble émerger une autre dynamique ne relevant ni de la logique verticale historique de l'ordre professionnel (en métiers) ni de la nouvelle prescription d'un ordre inter ou trans disciplinaire/corporatif.

²⁷ Nous avons l'intention de poursuivre cette recherche en investiguant cette fois l'architecture des unités d'enseignement des *curricula* d'un échantillon de ces formations.

²⁸ Nous la reconstituons ici à partir de l'analyse des documents de présentation de ces *cursus* accessibles sur les sites des universités concernées. Nous y revenons en dernière partie à partir d'une enquête de terrain auprès de quelques *cursus*.

Du modèle professionnel au modèle managérial de carrières : une expérience inaboutie de la transversalité des métiers et des savoirs

Notre approche socio-historique du dispositif de formation des travailleurs sociaux nous a conduits à dégager « une configuration en archipel autour d'un modèle professionnel d'écoles de/du métier ». En archipel, car le dispositif de formation s'est structuré à partir de la segmentation progressive du service social de l'entre-deux-guerres en de multiples métiers reconnus par des diplômés d'État. Les normes de professionnalisme qui gouvernent cet éco-système de formation (par association étroite des écoles et des milieux professionnels) sont de type professionnaliste, centrées sur le *logos* et l'*ethos* de métier. Nous avons qualifié de « clinique » ce système de professionnalisation qui vise à la fois l'incorporation du « genre » de métier (Clot, 2008) et la stylisation de soi comme professionnel. Il repose sur une sélection de candidats aptes au métier, une socialisation de compagnonnage assurée par les pairs (formateurs de terrain et formateurs des écoles issus du métier) et des enseignements visant à former des praticiens éclairés et maîtres de leurs postures dans leur travail relationnel sur et avec autrui.

Mais dans le même temps où ce modèle est à son acmé (années 1960-1970 avec la création des derniers diplômés d'État de métier), il est mis en question par la nouvelle matrice épistémique (l'adéquation formation emploi) qui émerge lors des travaux du V^e Plan (1965-1970) et va orienter les politiques d'éducation et de formation à venir. La double prévision d'une croissance considérable des emplois et d'une forte mobilité professionnelle et sociale exige pour les planificateurs de rompre avec le modèle professionnaliste qui a conduit à penser les diplômés dans une logique de spécialisation et de segmentation infra-métier. À une approche par « professions » (sociales), le V^e Plan propose de substituer une approche par « carrières » (sociales) avec un nombre resserré de diplômés généralistes par niveaux de qualification²⁹, la formation continue étant appelée à apporter les adaptations et spécialisations exigées par un marché du travail « fluide », selon l'expression de l'époque. On passe ainsi d'un modèle professionnaliste à un modèle managérial de carrières. Bien que le terme de « transversalité » ne soit pas alors mobilisé, il s'agit pourtant bien d'une approche transverse à la verticalité des métiers, de leurs organisations et cultures professionnelles, approche qui privilégie des « fonctions » communes à chaque niveau de qualification, sans que ce terme soit alors clarifié³⁰.

B. Lory, Directeur de la Direction générale de la Population et de l'Action sociale, très impliqué dans les travaux du Plan depuis le début des années 60, va ainsi impulser un double chantier : une politique d'« action sociale globale » reposant sur une nouvelle catégorie professionnelle (le « travail social ») en vue de « rappeler les professions sociales » (B. Lory, 1975) ; l'appel à regrouper les écoles de métier dans des instituts régionaux de formation des travailleurs sociaux (IRFTS). Ces derniers ont pour finalité de favoriser des « troncs communs de formation » en vue d'aller vers une nouvelle figure de professionnel qui a beaucoup fait débat dans les années 70 et qui n'était pas stabilisée pour le ministère lui-même : un travailleur social « unique », polyvalent ou généraliste « par-delà les professions sociales » ou bien ce que nous avons proposé d'appeler un travailleur social collectif constitué par les différents professionnels de métier exerçant leur « travail en équipe ». Les IRFTS sont transformés en IRTS en 1986 sans que cette question des enseignements communs ne soit davantage explicitée. Il faut en effet attendre 1990 pour que les textes relatifs à la réforme des diplômes de la filière éducative introduisent la notion de transversalité dont la finalité est ainsi définie :

« L'architecture de la formation s'inscrit dans un cadre général d'harmonisation favorisant la mobilité professionnelle par l'instauration de créditations réciproques entre les différentes filières. En outre, il permet une préparation plus poussée des intervenants à la coopération sur le terrain, dans une logique de décloisonnement des professions et à la collaboration avec les autres acteurs de la vie économique et sociale, dans une logique de désenclavement du secteur social. »³¹ » (souligné par nous)

²⁹ C'est ainsi qu'ont été créés les BEP, bac technologiques et DUT, ainsi que la spécialité de formation « carrières sociales ».

³⁰ Il faut attendre le milieu des années 80 pour que l'Éducation nationale crée des Bacs pro et des BTS dits « transversaux », relevant de ce que Quenson (2012) a appelé une « transversalité fonctionnelle ».

³¹ Arrêté du 6 juillet 1990 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

En réalité, le modèle professionnaliste de métier a fortement résisté au sein des centres de formations sociales comme le constate en 1995 le rapport d'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux piloté par Villain. Pour notre part, nous avons qualifié cette transversalité en formation de polysémique, multiforme (pluridisciplinaire, pluriprofessionnelle) et aveugle à défaut d'en avoir clarifié nettement les finalités.

L'injonction au basculement d'une approche professionnaliste du dispositif de formation des travailleurs sociaux à une approche managériale s'impose véritablement au cours de la première décennie du XXI^e siècle. Ceci est à mettre en relation avec l'approche par les compétences et l'institution en 2002 de la validation des acquis de l'expérience, qui deviennent la matrice à partir de laquelle s'élabore un nouveau processus de référentialisation des diplômes du travail social au cours de la décennie. Un autre facteur a également pesé et convergé avec ce premier en vue de faire de la transversalité le principe clé des nouveaux référentiels de compétences, de formation et de certification. Il s'agit des transformations de la question sociale et des politiques publiques qui, en promouvant une approche territoriale et partenariale, ont contribué au développement d'un nouveau marché du travail de l'intervention sociale, reposant plus sur les compétences que sur les qualifications de métiers, instituant une sorte de marché dual, selon les conclusions du chantier de recherche piloté par Chopart (2000).

La réforme des diplômes des années 2004-2008 a donc cherché à relever le défi de la (re) qualification des emplois du travail social et de l'intervention sociale par des diplômes de métier adossés à deux domaines de compétences transversaux : la communication professionnelle et le travail en équipe ; le travail en réseau et en partenariat dans le cadre de projets territoriaux. En réalité, l'échelonnement de cette réforme sur plusieurs années, métier par métier, nourrissant ainsi une logique corporative et corporatiste, n'a pas permis d'atteindre l'ambition initiale, les deux domaines de compétences (DC3 et DC 4) dits transversaux cités précédemment n'étant pas à proprement parler communs et les deux autres (DC1 et DC2) dits « cœur de métier » témoignant de la résilience du modèle professionnaliste. Il faut attendre la seconde décennie du nouveau siècle pour que les défis soulevés par la nouvelle matrice de la politique européenne de l'ESR, sur un modèle de professionnalisme entrepreneurial, impactent le dispositif des formations sociales.

L'institutionnalisation de la transversalité comme traduction du modèle entrepreneurial de professionnalisation

Consciente de la nécessité d'articuler l'alignement des formations sociales sur le LMD avec une conception des qualifications plus centrées sur des compétences transférables que sur des logiques de métiers historiques, la nouvelle Union des centres de formation (UNAFORIS) est montée à l'offensive au tournant de la seconde décennie avec un double projet : la réarchitecture des diplômes ; des hautes écoles professionnelles en action sociale (HEPASS) habilitées à délivrer des ECTS et des grades de licence et master sans passer obligatoirement par des conventions avec l'université (ce qu'impose le DEIS créé en 2006). La DGCS a globalement repris à son compte les propositions de l'UNAFORIS et la CPC en charge des diplômes s'est vue confier l'élaboration d'une nouvelle architecture reposant sur un diplôme générique du travail social par niveau de qualification. Le rapport final adopté par la CPC en février 2015 présente ainsi l'opérationnalisation de ce « scénario ambitieux » : il s'agit de « favoriser les décroissements pour faciliter les mobilités et les parcours professionnels, (...) faciliter les reconnaissances et mobilités au niveau international ».

La mobilisation d'une partie des professionnels pour la défense des métiers conjuguée à l'intervention du ministère de l'ESR qui entendait prendre la main dans le processus d'universitarisation des formations sociales post-bac a conduit à abandonner ce scénario volontariste au profit d'un compromis qui, à nouveau, associe une approche de type managérial et entrepreneurial (dans une logique de parcours individuels d'un professionnel entrepreneur de sa carrière) à une approche professionnaliste de métier³².

³² On aurait pu penser que l'universitarisation des formations sociales exigerait des diplômes transversaux et généralistes tels que la CPC les envisageait. Une fois de plus, de même que pour les licences et masters hyper spécialisés en intervention sociale, un modèle de spécialisation professionnelle (de type métier ou non) n'est pas considéré comme incompatible avec cette universitarisation (non académique). On observe le même phénomène en ce qui concerne les métiers de l'enseignement avec les masters MEEF.

On a analysé ailleurs³³ la réforme des diplômes qui intervient en 2018. La logique de transversalisation des métiers est cette fois instituée à partir d'un décret (2017) de définition du travail social et d'un arrêté (2018) explicitant le « socle commun de compétences et de connaissances du travail social ». Elle est en même temps articulée avec le cadre commun des licences défini en 2014 en vue d'adosser les diplômes d'État de métier au grade licence (Cf. I-2.). Il s'agit donc d'une universitarisation formelle ou procédurale au sens où elle ne porte que sur les principes architecturaux du *cursum* de formation, laissant à l'autonomie des acteurs locaux (universités et EFTS) la question des contenus curriculaires.

Cette universitarisation de grade licence est toutefois associée à une institutionnalisation de la transversalité comme fondement de cette nouvelle forme de professionnalisation. Une transversalité multiforme qui n'est plus seulement sectorielle (le travail social) et fonctionnelle (entrée par des fonctions communes). Elle est en effet également interdisciplinaire, même si cette dimension est devenue secondaire puisque les référentiels de formation présentent des contenus « facultatifs » appelés à contribuer au développement des compétences. La transversalité est également interprofessionnelle, une partie des compétences techniques (anciennement cœurs de métiers) étant désormais communes et associées au travail social. Elle est enfin intersectorielle avec les compétences génériques (informatique, langues étrangères) devant faire l'objet d'environ un tiers des enseignements à côté des connaissances scientifiques et des compétences professionnelles appelées à se partager à égalité les deux autres tiers.

Le modèle entrepreneurial s'incarne de façon très emblématique dans la conception des épreuves de certification qui s'inspire de la VAE pour l'essentiel, en continuité avec les référentiels de la période 2004-2008 : savoir mettre en récit ses pratiques professionnelles dans des situations de travail données en analysant son « positionnement professionnel » à partir d'une posture de prise de recul et de (re) problématisation censée témoigner d'une capacité de transférabilité des expériences et compétences construites. Ce dernier point est central car il concentre ce qui constitue le cœur même des nouveaux jugements d'attribution sociale de la compétence et plus largement de l'aptitude à exercer le métier, jugements devant être déployés par les formateurs et professionnels mobilisés tout au long de la formation en alternance et lors des jurys de validation.

Par-delà cette universitarisation procédurale du dispositif des formations sociales (conformité du cadrage du *cursum* au cahier des charges du grade licence), une question reste entière : qu'en est-il du nouveau processus en actes de professionnalisation-formation, sachant que les diplômes d'État restent des diplômes de métier et que l'organisation des *cursum* dans les écoles est segmentée par métiers (promotion, équipes de formateurs permanents et intervenants, emplois du temps) ? Est-il en train de se reconfigurer à partir de la forme universitaire de professionnalisation ? Ou bien, sous l'effet de la reconduction des épreuves de certification de métier instituées dans la période 2004-2008, assiste-t-on à une certaine reproduction du modèle professionnaliste aménagé³⁴ qui s'est construit dans le cadre des nouveaux référentiels des années 2000 ?

L'enquête exploratoire que nous avons réalisée en 2020 auprès de 5 sites de formation (couplage EFTS-université) ne permet pas, à ce stade, de conclure à des changements significatifs depuis la réforme de 2018 tant est structurante l'organisation institutionnelle des centres dans une logique professionnaliste relégitimée par les dernières certifications de métiers. La reconfiguration des *cursum* à partir de la transversalité du socle commun de compétences et connaissances n'est observée qu'à la marge³⁵.

En revanche, sous ce curriculum formel, se manifeste un curriculum « caché » en émergence qui s'émancipe du modèle professionnaliste et relève pour nous d'un « nouvel ordre pragmatiste du travail social » (Ravon, 2020). Il est de type « situationniste » au sens où le professionnalisme est défini comme l'art de faire avec

³³ Lechaux, P. (2021). La réforme des diplômes d'État de 2017-2018 : Éclairage socio-historique des épreuves de la « transition » du dispositif de formation. *Forum n° 164*, 24-39.

³⁴ Nous avons montré dans notre thèse que les fondamentaux du modèle professionnaliste en termes d'approche clinique d'une stylisation des professionnels se sont redéployés sans grande difficulté avec la réforme 2004-2008 sous l'effet d'une approche de type VAE qui met au centre du dispositif de formation la construction par l'individu de son style professionnel.

³⁵ Notre article paru dans la revue *Forum* (2021, 164, 24-39) présente les résultats de cette recherche exploratoire.

les situations et de la « création pratique de situations ³⁶ » favorables à la transformation des problématiques des usagers.

Ce mouvement émergent est à mettre en relation avec -nous reprenons les termes des formateurs enquêtés- des profils nouveaux d'étudiants et de formateurs, plus « indisciplinés » (au sens où ils s'écartent du « moule » professionnaliste) ainsi qu'avec une pénurie prononcée de stages qui conduit un nombre croissant d'étudiants « non formatés » à se confronter à des terrains « atypiques » (dans l'exercice du métier). Les expériences « aux marges » du cœur classique du métier qui en résultent « nous sortent du métier » selon une formatrice qui, comme bon nombre de ses collègues, dit alors devoir piloter l'accompagnement de la professionnalisation de ces étudiants à partir d'une approche moins centrée sur les règles de l'art du métier que sur la recherche par essais et erreurs de la conduite professionnelle la plus appropriée à la situation. Au passage, est de ce fait en question le principe fondateur de l'alternance dans les formations sociales, qui est celui de la continuité (du métier) entre l'école et le terrain de stage, principe qui a été réaffirmé comme socle de l'alternance intégrative lors de l'institution des sites qualifiants.

Et maintenant qu'observe-t-on lorsqu'il s'agit de *cursus* co-diplômants (certification CASF et licence ou master) : qu'est-ce qui fait « débats de normes » dans ces reconfigurations curriculaires et s'élabore comme leviers de professionnalisation-formation ?

L'expérience de construction par le bas d'une forme universitaire de professionnalisation en intervention sociale

Accéder à cette expérience

La dynamique de coopération entre écoles de travail social et universités ne date en réalité pas de l'obligation réglementaire de 2018. Jaeger (2012) a documenté cette expérience qui se traduit par le fait qu'en 2012 les coopérations relatives à la double certification concernent 68 EFTS (29 pour le DEIS et 40 pour d'autres diplômes couplés avec la licence ou le master). Depuis, la réforme de 2018 a significativement stimulé, bien que les textes ne la rendent en rien obligatoire, la formule des *cursus* co-diplômants diplôme d'État et licence. En parallèle, ont émergé depuis 2016 quatre groupements d'intérêt scientifique portant des réseaux de recherche en intervention sociale de nature mixte (laboratoires universitaires et unités de recherche d'écoles de travail social), et le plus souvent pluri ou interdisciplinaires.

Nous sommes donc désormais en présence d'un processus de construction d'un espace conjoint EFTS-universités d'enseignement-formation-recherche en intervention sociale d'une ampleur tout à fait nouvelle, appelé probablement à poursuivre son développement. Processus dont l'analyse devrait donner à voir comment se fabrique ce nouveau genre de formation et autour de quelles figures de professionnalité.

L'analyse de cet espace et de la forme universitaire de professionnalisation qui s'y déploie reste à faire, l'étude des constructions curriculaires liées à la coopération universités-EFTS n'ayant pas été vraiment engagée jusqu'à présent. Barbant (2011) s'y est attelé à propos de la question de l'expertise en intervention sociale (doubles *cursus* DEIS-master), montrant que le processus d'universitarisation des formations sociales sous professionnalisation de l'université, si discipliné soit-il par le cadrage ministériel, était investi de façon très différenciée par les systèmes locaux des acteurs aux configurations multiples et mouvantes. Aussi, considérons-nous que ces coopérations dans le champ de la recherche, et dans celui de la formation autour de la double certification, devraient constituer désormais un objet de recherche privilégié.

Le dispositif de recherche que nous sommes en train de monter à partir de premières investigations³⁷ à caractère exploratoire nous a permis d'identifier des questions sensibles susceptibles d'orienter de façon plus ciblée sa formalisation. Nous proposons de considérer chacune d'elles comme un « site de

³⁶ En référence aux travaux théoriques méconnus de Guy Debord de l'Internationale situationniste (Ferreira, 2016).

³⁷ Celles-ci concernent six *cursus* co-diplômants : 2 D.E. niveau 6-Licence ; 2 DEIS-master ; 2 Caferuis-master 1. Nous les avons désignés par A, B, C, D, E, F, G.

problématisation » (Callon, 2012), à savoir « un assemblage singulier de groupes, de problèmes, de mondes socio-techniques » confrontés à la définition et la maîtrise pratique de situations problématiques nouvelles, imposant dès lors « une élaboration conjointe des uns et des autres » à partir d'une « activité d'enquête et d'investigation »).

Partageant cette approche écologique, de type pragmatiste, Cefai (2016) assimile ces sites de problématisation à « des champs d'expérience collective ». Qualifier la ou les nouvelles ingénieries de professionnalisation qui s'y construisent exige donc d'accéder à la mise au travail dans ces sites des cadres normatifs que nous avons repérés jusqu'à présent : professionnaliste de métier, managérial de carrières, entrepreneurial, situationniste.

Nous avons, à ce stade, identifié 8 sites de problématisation comme analyseurs de cette expérience collective de fabrication du nouvel espace supérieur de recherche-enseignement-formation en intervention sociale (conjoint universités-EFTS) : les critères de sélection des étudiants (dans le cadre de PARCOURSUP) et des actifs reprenant une formation supérieure ; l'apprentissage de la posture d'étudiant et/ou de professionnel en formation ; les savoirs à enseigner sélectionnés ; le statut de la pratique de l'enquête en lien avec l'initiation à la recherche ; l'approche de l'analyse de l'expérience professionnelle et personnelle ; l'apprentissage de la réflexivité en lien avec le mémoire notamment ; les objets et les démarches de recherche ; les rapports institutionnels et organisationnels entre EFTS et université dans ces projets communs.

Nous n'en présentons ici que trois pour mieux donner à voir les leviers de professionnalisation organisateurs de cette nouvelle forme universitaire, les tensions entre normes de professionnalisation qu'ils mettent au travail, tensions non réductibles à une opposition académique-professionnel. Les arbitrages qui en découlent renvoient aux expériences et trajectoires des acteurs impliqués et à leurs mondes sociaux de référence qui s'incarnent *in fine* dans des figures de professionnalité en intervention sociale différemment projetées par ces acteurs.

Des leviers de professionnalisation et des figures de professionnalité en débat

L'apprentissage de la posture d'étudiant et/ou de professionnel en formation

Jusqu'à la mise en place de Parcoursup, les écoles de travail social ont conservé un dispositif de recrutement particulièrement élaboré visant à sélectionner des étudiants sur la base de leurs prédispositions à exercer le métier, au vu notamment de leur expérience et de leur personnalité. Les élèves des écoles sont alors assimilés à des apprentis, ayant déjà un pied dans le monde professionnel, la formation relevant autant d'un processus de « socialisation de transformation » (Darmon, 2016) que d'un apprentissage technique des règles de l'art du métier. Ce modèle opératoire des écoles de travail social – dont nous avons montré qu'il relevait d'une formation des adultes (Lechaux, 2021) – entre de ce fait en tension avec les pratiques universitaires, d'autant que l'université promeut désormais l'apprentissage du « métier d'étudiant », expression construite par symétrie avec celle de « métier d'élève » (Perrenoud, 2013). Le courant de recherche en « pédagogie universitaire », fortement soutenu financièrement par le ministère de l'ESR³⁸, cherche à répondre à l'enjeu majeur que représente la réussite de la transition lycée-université en veillant à diversifier les méthodes d'enseignement (cours magistral interactif, cours en pédagogie inversée, recours au numérique...) et en introduisant des modules de formation ayant pour objet l'apprentissage des techniques de travail de type universitaire (prise de notes, fiches de lectures, recherche documentaire...).

Un des *cursus* intégrés de notre panel (site A, licence sciences de l'éducation) inclut ainsi en première année un module « apprendre le métier d'étudiant ». Il a été entériné sans difficulté par les interlocuteurs des écoles sociales impliquées dans ce projet de *cursus* co-diplômant au vu de l'évolution « très scolaire » des nouveaux étudiants, selon l'expression d'un responsable de formation d'une école.

³⁸ Cf. « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », dossier de la Revue française de pédagogie, n° 172.

Celui-ci complète alors le propos en expliquant qu'en parallèle, les différents moments de suivi de la promotion, en particulier lors de la préparation des stages, sont l'occasion de rappeler que les élèves ne sont pas qu'étudiants et doivent « progressivement entrer dans la peau du professionnel en formation qu'ils devront être rapidement et mettre en avant lors des épreuves de certification qui mettent l'accent sur le positionnement professionnel d'éducateur ou d'AS ». Dans le cas présent, on assiste à la juxtaposition de deux approches du « métier » d'apprenant (étudiant ; apprenti professionnel) ainsi qu'à une division du travail clairement établie entre universitaires et responsables des écoles sociales à travers leurs propres modules de formation.

Lors de l'organisation d'un échange sur les projets en cours de *cursus* co-diplômants, une responsable de formation d'une autre école a considéré cette division du travail « discutable » et déclaré que, de son côté, elle était en train de construire une « approche intégrée » des deux logiques dans le cadre du parcours « travail social » en sciences de l'éducation en cours de formalisation (site B). Concernant ce site, le responsable du master a déploré à cette occasion que « les vacataires de l'école sociale ont une attitude très surplombante dans leur rapport au savoir avec une intervention à dominante magistrale qui n'est plus celle de l'équipe d'universitaires ». Ce qui a conduit l'école à retravailler cette question en interne.

Ce premier point de tension nous paraît d'autant plus central qu'il a trait à l'apprentissage par l'étudiant de la figure prescrite d'un professionnel auto-entrepreneur de son parcours. Sont en jeu à la fois des techniques et méthodes de travail, dites universitaires, mais aussi la capacité de l'étudiant à se projeter dans le métier et le champ du travail social, à effectuer des choix de terrains professionnels lors de ces stages, à élaborer un thème de mémoire en résonance avec son investissement du métier... Ainsi, à travers les modules relatifs aux méthodologies de travail, aux stages et projets professionnels, ce site de problématisation porte sur la conception de la fonction d'accompagnement du parcours de professionnalisation et probablement sur la construction collective d'une pédagogie des adultes en matière de facilitation du développement professionnel. Serait en jeu une figure de praticien apprenant-entrepreneur (sachant apprendre, s'organiser, se documenter, apprendre des expériences, reconfigurer son expérience, se projeter...).

Le statut de la pratique de l'enquête en lien avec l'initiation à la recherche

Notre panel de *cursus* co-diplômants met en scène à nouveau une certaine division du travail entre l'initiation à la recherche assurée par l'université (ou par délégation par des formateurs permanents ou vacataires dotés d'un doctorat) et diverses initiatives d'études de terrain ou d'enquêtes de quartiers déployées historiquement par les écoles sociales. Un constat s'impose de façon à première vue très étonnante. La conception de la recherche qui prévaut dans ces *cursus* intégrés de licence relève majoritairement du modèle expérimental : problématisation de la question posée à partir de cadres théoriques ; des hypothèses à vérifier à l'aide d'un dispositif d'investigations empiriques. Ce modèle est en effet relativement décalé avec les pratiques d'une recherche plus inductive, ancrée, collaborative, qui s'est largement diffusée dans le champ du travail social, chez les chercheurs des écoles sociales, mais aussi en sciences de l'éducation en lien avec le champ de pratiques enseignant.

Ainsi, le montage d'un *cursus* co-diplômant a conduit le responsable du master à imposer en licence (site B) « une approche pluraliste, présentant également la recherche collaborative », et à la faire assurer par l'université à la place du vacataire de l'école. Pour un autre site (G) où est en cours de montage un *cursus* intégré co-diplômant, les équipes de l'école de travail social s'affrontent autour des deux conceptions de la recherche : l'équipe d'éducateurs promeut l'enquête ethnographique comme outil d'initiation à la recherche et à la conduite de l'observation professionnelle ; l'équipe des assistantes sociales défend la démarche hypothético-déductive en l'associant à la méthodologie du diagnostic social. Ce clivage professionnel semble se reproduire sur le site C où l'apprentissage de l'approche ethnographique en licence impulsé et assuré par l'université bouscule plus que prévu les façons de faire des écoles sociales.

Ce débat relatif à la conception de la recherche et son impact sur les méthodologies d'intervention professionnelle de métier nous paraissent constituer un excellent analyseur de ce qui se joue en matière d'élaboration d'une forme universitaire de professionnalisation. Porte-t-elle sur une professionnalisation de métier au sens de la sociologie fonctionnaliste des professions pour laquelle le métier s'appuie sur un *logos*, des savoirs d'une discipline et même d'une science reconnue comme telle (si interdisciplinaire soit-elle) (Rullac, 2012) ?

Ou bien sur une professionnalisation ciblant le travail en train de se faire dans un espace marqué par la circulation de savoirs de statuts divers (disciplinaires, professionnels, d'usagers) ? Dans ce dernier cas, la pratique de l'enquête en situations problématiques que déploient les professionnels dans le cadre d'un agir prudentiel devient un objet d'apprentissage fécond autant pour la conduite d'une démarche professionnelle que d'une démarche de recherche. Tel est le parti pris assumé par exemple par le *cursus* intégré master ANACIS-DEIS (Ravon, 2012).

En d'autres termes, peut-être plus encore que la démarche de recherche elle-même, ce qui est en jeu dans la construction de ce nouvel espace épistémique et curriculaire universitaire en intervention sociale, c'est la place donnée à la pratique de l'enquête tout au long de la formation, qu'il s'agisse de l'expérience des stages, de l'analyse des pratiques professionnelles, de l'initiation à la recherche (en licence) ou d'une première pratique de la recherche en master. C'est autour de cette question que semblent se nouer les controverses induites par la nouvelle appellation du mémoire au grade licence (« mémoire de pratique professionnelle ») qui n'est ni un mémoire de recherche, ni un rapport de stage. Est ainsi en jeu une figure de professionnalité que nous proposons de qualifier de *praticien enquêteur* par opposition au praticien diagnostiqueur qui, par son expertise, qualifie très vite la nature du problème. Figure de praticien enquêteur ciblant *l'activité* de la personne ou du groupe accompagnés *vs* praticien diagnostiqueur centré sur le problème de l'utilisateur et sa solution, les leviers de professionnalisation ne sont plus du même ordre.

L'apprentissage de la réflexivité

La formation des travailleurs sociaux n'a pas échappé au « virage réflexif en éducation » (Tardif, 2012) intervenu dans les années 90 à la suite de la publication en France de l'ouvrage de Schön dont les traductions font débat³⁹. Les derniers référentiels de diplômes d'État (2018) mettent en avant, notamment dans le référentiel de certification, la formule suivante : « Adopter une posture réflexive sur sa pratique professionnelle ». La réflexivité est en effet devenue en sciences de l'éducation et dans les champs de pratiques de l'enseignement, des soins et du travail social une « compétence transversale », sinon une « méta-compétence » chargée d'une forte puissance de transférabilité pour cette figure dominante d'un professionnel entrepreneur de soi-même. Promue dans les pays francophones comme « capacité de distanciation de la pratique », donc de réflexion *ex post* sur sa pratique, la réflexivité est devenue un outil majeur de la professionnalisation et s'est diffusée dans le champ de la formation à travers les démarches d'analyse des pratiques professionnelles, et sous l'effet de la VAE, à travers la production d'écrits visant à montrer que le praticien agit avec les compétences attendues du référentiel de métier/compétences du diplôme. Ainsi, les référentiels de certification des diplômes d'État du travail social mobilisent de façon systématique cette démarche de mise en récit réflexif de ses pratiques professionnelles dans des situations données en vue d'apporter la preuve d'un « positionnement professionnel » pertinent transversal à ces situations. La littérature en sciences de l'éducation atteste de la même approche en formation des enseignants désormais masterisée.

Et pourtant, l'analyse de notre panel de *cursus* co-diplômants montre que, tout particulièrement au niveau du master, l'opérationnalisation de la démarche de réflexivité peut être un véritable objet de tension et de ce fait un bon analyseur. Dans le cas du *cursus* E (Caferuis et master 1), le mémoire devant être présenté pour le Caferuis en vue de valider les domaines de compétences 1 et 6⁴⁰ n'a pu être envisagé comme un document commun avec le mémoire de recherche intermédiaire attendu pour le master 1. Le responsable de formation de l'école sociale s'est référé à une approche de la réflexivité centrée de façon dominante sur le « praticien réfléchi » (celui qui prend pour objet sa pratique, en montre les limites et les améliorations souhaitables), et de façon secondaire sur le « praticien réflexif » (celui qui prend pour objet ses façons d'être praticien réfléchi).

³⁹ Le titre de l'ouvrage publié en 1983 *The Reflective practitioner. How professionals think in action* devient en français en 1993 *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques. La formule centrale de Schön *Reflection-in-action* devient en français « réflexion dans et sur l'action ».

⁴⁰ DC 1 : Conception et conduite de projet d'unité ou de service dans le cadre du projet institutionnel. DC 6 : Évaluation et développement de la qualité.

Le responsable du master défend une autre approche, critique au demeurant à l'égard de l'usage courant de Schön, de par sa référence à l'analyse institutionnelle, mettant dès lors l'accent sur l'implication du professionnel⁴¹. Ce qui inclut l'analyse critique du mandat social, de la politique institutionnelle, du fonctionnement de l'organisation et non des seuls actes techniques ou comportements professionnels du praticien individuel détaché de l'environnement de son action. Est ainsi en jeu autour de cette question d'un ou deux mémoires la figure du professionnel formé : un gestionnaire réfléchi/réflexif ayant un positionnement professionnel adapté à son environnement ou un gestionnaire impliqué en capacité de contribuer à interpeller et faire bouger une organisation.

Un mémoire unique aurait fait dialoguer les deux approches et contribué à former des chefs de service sachant problématiser leur espace de pouvoir et leur fonction d'autorité dans des organisations sociales. À défaut d'avoir cherché à relever ce défi, le *cursus* dit intégré n'est en réalité qu'une juxtaposition de conceptions de l'encadrement à travers une division du travail EFTS-université, renvoyant l'activité dialogique entre ces deux approches à un travail personnel et caché de chaque stagiaire.

Il en va autrement avec le *cursus* F (Caferuis-master 1). Il est d'abord fait le constat que la majorité des stagiaires sont des femmes et tendent à rabattre la question du pouvoir et de l'autorité du chef de service à sa responsabilité individuelle, l'investissant comme une dimension du travail de *care* dans ses relations avec ses équipes. Les deux responsables du *cursus* commun (école sociale et université) ont alors réorienté le mémoire unique en croisant les exigences du Caferuis avec l'éclairage apporté par la sociologie du travail et des organisations sur les enjeux du pouvoir et la capacité du chef de service à questionner ceux-ci dans son institution. La figure professionnelle assumée en commun est dès lors celle d'un *praticien impliqué*, praticien de la problématisation des rapports de pouvoir et soucieux d'une approche genrée de ceux-ci.

Conclusion

La présentation succincte de ces trois sites de problématisation donne à voir comment cette « transitude » (expérience de la transition vers une nouvelle forme universitaire de professionnalisation) est très protéiforme, instable en fonction des configurations locales des acteurs, et loin d'être achevée. Elle montre que le nouvel espace d'enseignement-formation-recherche en intervention sociale peut être plus ou moins intégré en fonction des arrangements locaux. Et que derrière la figure imposée du professionnel entrepreneur de lui-même sont au travail d'autres figures de professionnalité (apprenant/entrepreneur ; enquêteur/diagnostiqueur ; gestionnaire/impliqué, ...).

On observe également que sous les enjeux institutionnels et les débats de frontières permanents constitutifs de l'ordre des disciplines (Mode 1 ou mode 2 de production des savoirs, redisciplinarisation par champs de pratiques) et de l'ordre professionnel (évolutions des professions, emplois, qualifications) marqués par l'opposition entre verticalité et transversalité, se déploie un autre ordre qui est celui d'une pragmatique du travail et de la formation faite de circulation de type rhizomatique (Deleuze) des savoirs et des expériences entre chercheurs, enseignants, formateurs, professionnels, usagers, décideurs... Ce processus de professionnalisation distribuée, plus invisible et silencieux que la scène publique et bruyante des ordres disciplinaire et professionnel, prend d'autant plus de sens que l'agir professionnel en intervention sociale est plus que jamais « sous l'œil de la prudence » (Kuehni, 2019) et de l'activité dialogique. Il s'organise autour d'une figure de professionnalité majeure que nous proposons de qualifier de « situationniste », intégrant les figures de praticien enquêteur et impliqué. Ce régime pragmatiste du travail réel (registre praxéologique) et d'une production distribuée de la connaissance (registre épistémique) constitue en réalité le creuset de la fabrication de cette nouvelle forme universitaire de professionnalisation en actes, que ne doit pas occulter la centration habituelle sur les débats de la scène politico-institutionnelle dont les ordres disciplinaire et professionnel sont familiers.

⁴¹ L'implication est définie par lui comme l'ensemble des relations (affectives, organisationnelles, idéologiques) du professionnel à l'institution au sens large.

Bibliographie

Adé, D., Piot, T. (2018). (Dir.) La formation entre universitarisation et professionnalisation. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Agulhon, C., Convert, B., Gugenheim, F., Jakubowski, S. (2012). La professionnalisation. Pour une université « utile » ? L'Harmattan.

Alix, J-S., Autès, M., Marlière, E. (2020). Le travail social en quête de légitimité. Presses de l'EHESP.

Berstein, B. (2007). Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique. Presses universitaires de Laval.

Berthaud, J. (2021). Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur. *Céreq Bref*, n° 408.

Bourdoncle, R. (2007). « Universitarisation ». *Recherche & formation*, 54
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>

Callon, M. (2012). Les incertitudes scientifiques et techniques constituent-elles une source possible de renouvellement de la vie démocratique ? *Papiers de recherche du CSI*, n° 28, 1-25.

Cefai, D. (2016). Publics, problèmes publics, arènes publiques..., *Questions de communication* [En ligne], 30 | 25-64.

Chopart, J-M. (2000). (Dir.). Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel. Dunod.

Clohec, P., Grunenwald, N. (2021). (Dir.). Matérialismes trans. Hystériques et Associées.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.

Darmon, M. (2016 [2006]). La socialisation. Armand Colin.

De Meulemeester, J-L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, 21, 261-289.

Dubar, C., Tripier, P., Boussard, V. (2015, 4^e édition). Sociologie des professions. Armand Colin.

Endrizzzi, L. (2017). L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ? *Dossier de veille de l'Ifé*, 102, 1-28.

Ferreira Zacarias, G. (2016). Le paradoxe situationniste : la fonction de la théorie dans l'art de Guy Debord. *Marges*, 10-22.

Gayraud, L. (2009). (Dir.). Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? *Céreq Net doc*, n° 59.

Haraway, D. (2021). Quand les espèces se rencontrent. Les Empêcheurs de tourner en rond.

Heilbron, J., Gingras, Y. (2015). La résilience des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 4-9.

Henry, M., Bournel Bosson, M. (2014). La professionnalisation de l'enseignement universitaire : un processus dialogique ? *Revue internationale de pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 30(2), mis en ligne le 10 mai 2014, URL : <http://journals.openedition.org/ripes/817> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.817>.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler (Dir.). *Disziplin-Discipline*, (p. 27-46). Academic Press. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41323>

- Kuehni, M. (2020). (Dir.). *Le travail social sous l'œil de la prudence*. Schwabe Verlag/HETSU.
- Le Boterf, G. (2004). Chap. 17 : L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 365-382). Dunod, 2^e édition.
- Lechaux, P. (2020). *La trajectoire d'un siècle du système de formation des travailleurs sociaux. Approche socio-historique par le travail de professionnalisation du diplôme*. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], Université Paris 8, 17 décembre 2020.
- Lechaux, P. (2021). *Les écoles de travail social et l'éducation des adultes des années 1910 aux années 1970 : une histoire oubliée*. Communication au séminaire du GEHFA, 18 mai 2021.
- Lechaux, P. (2022). (Dir.). *Les défis de la formation des travailleurs sociaux. Entre universités et écoles professionnelles*. Champ social Éditions.
- Lory, B. (1975). *La politique d'action sociale*. Privat.
- Maillard, F. (2008). (Dir.). *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. ESF.
- Quenson, E. (2012). *Une socio-histoire des relations formation-emploi*. L'Harmattan.
- Ravon, B. (2012). *Tradition de l'alternative : entre recherche et professionnalité*, Tracés, hors-série 12. *À quoi servent les sciences humaines ?* (III), 83-96.
- Ravon, B. (2016). *Vers un nouvel ordre pragmatiste du travail social ? Institutionnalisation de l'autonomie, emprise de la situation, règne des savoirs partagés*. Dans M.-H. Soulet, *Les nouveaux visages du travail social* (p. 17-35). Academic Press Fribourg.
- Rose, J. (2008). *La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes*, *Relief*, n° 35, 43-58,
- Rullac, S. (2012). *La science du travail social : hypothèses et perspectives*. ESF.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophie*. Octarès.
- Stavrou, S. (2017). *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*. Éditions Academia
- Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (2012). (Dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck Supérieur.
- Vincent, G. (1994). (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Presses universitaires de Lyon.
- Wittorski, R., Maulini, O., Sorel, M. (2015). (Dir.). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. Peter Lang.