

La rhétorique du lien chez les étudiant·e·s en travail social ou quand le lien est « reliance » ?

The rhetoric of “bonds” among social work students or how “bonds” can create “reliance”?

Dominique Golay and Olivier Udressy

Volume 12, Number 1, 2023

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1095150ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1095150ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Golay, D. & Udressy, O. (2023). La rhétorique du lien chez les étudiant·e·s en travail social ou quand le lien est « reliance » ? *Phronesis*, 12(1), 79–91.
<https://doi.org/10.7202/1095150ar>

Article abstract

The reform of social work training at the level of the universities of applied sciences in French-speaking Switzerland tends to erode the specificities of the historical social work professions. Therefore, it raises the question of a professional identity no longer linked to the profession but to a field characterized by its heterogeneity. On the basis of practical training reports and student testimonies from practice analysis, we propose, in this contribution, to analyze the rhetorical scope of “bonds” in the constitution of a community of practice and, thus, of a professional identity linked to a sense of belonging in social work as a professional field. How can the narratives on “bonds” create a « reliance » ?

La rhétorique du lien chez les étudiant·e·s en travail social ou quand le lien est « reliance » ?

Dominique GOLAY et Olivier UDRESSY

Haute école de travail social et de la santé, Lausanne, (HES-SO), Suisse

Mots-clés : *Formation en travail social ; approche-programme ; identité professionnelle ; communauté de pratique ; reliance*

Résumé : *La réforme de la formation en travail social au niveau des hautes écoles spécialisées en Suisse romande tend à gommer les spécificités des métiers historiques du travail social. Elle soulève, par conséquent, la question d'une identité professionnelle non plus liée au métier mais à un champ caractérisé par son hétérogénéité. Sur la base de rapports de formation pratique et de témoignages d'étudiant·es issus de l'analyse des pratiques, nous proposons, dans cette contribution, d'analyser la portée rhétorique du lien dans la constitution d'une communauté de pratique et, parallèlement, d'une identité professionnelle rattachée à une appartenance au champ du travail social. Comment les discours sur le « lien » peuvent-ils faire « reliance » ?*

The rhetoric of "bonds" among social work students or how "bonds" can create "reliance" ?

Keywords : *Social work training ; Program Approach ; professional identity ; community of practice ; reliance*

Abstract : *The reform of social work training at the level of the universities of applied sciences in French-speaking Switzerland tends to erode the specificities of the historical social work professions. Therefore, it raises the question of a professional identity no longer linked to the profession but to a field characterized by its heterogeneity. On the basis of practical training reports and student testimonies from practice analysis, we propose, in this contribution, to analyze the rhetorical scope of "bonds" in the constitution of a community of practice and, thus, of a professional identity linked to a sense of belonging in social work as a professional field. How can the narratives on "bonds" create a « reliance » ?*

Introduction

Le champ du travail social, en Suisse, a subi de profondes transformations ces trente dernières années en raison, notamment, d'une complexification des situations, d'une évolution des prestations ainsi que d'une redéfinition du système de formation générant une hiérarchisation des postes et des fonctions. À ce titre, l'intégration du domaine d'études « travail social » dans les hautes écoles modifie considérablement ce qui faisait une des composantes fortes de l'identité professionnelle, soit l'appartenance à une des anciennes filières associées aux métiers historiques réunis sous le vocable « travail social ». Or, la disparition des filières comme support identitaire renvoyant à une appartenance à un groupe social identifié et identifiable et au partage d'une « culture professionnelle commune » interroge. En effet, le travail social, en tant que champ et filière composés d'une diversité de publics, de missions et de pratiques, met en exergue une adhésion à des principes et valeurs générales dégagées d'une appartenance à un groupe social clairement identifiable. En d'autres termes, si les spécificités liées aux métiers historiques (éducateurs et éducatrices sociales, animateurs et animatrices socioculturelles, assistants et assistantes sociales) n'ont pas disparu, elles ne sont plus « instituées » dans le cadre d'une filière. Sous cet aspect, la « rhétorique » du lien pourrait être ce qui relie les professionnel·les dans un contexte où les frontières constitutives des anciens métiers tendent à disparaître.

Partant du constat que le « lien » en tant que modalité d'intervention est omniprésent et occupe une place centrale dans les discours professionnels et estudiantins, nous chercherons à comprendre la fonction qu'il remplit dans la constitution d'une communauté de pratique et le sens qu'il revêt en termes d'appartenance professionnelle.

Quel rôle ce recours systématique au « lien » a-t-il dans la constitution d'une identité professionnelle non plus rattachée à un ancrage dans les métiers historiques mais à une appartenance plus générale au champ du travail social ? Comment les discours sur le « lien » dont la signification reste floue et polysémique peuvent-ils faire « reliance », soit « articuler ce qui est séparé et [...] relier ce qui est disjoint » (Le Moigne, 2008) ?

Sur la base de rapports de formation pratique¹ et de témoignages issus de l'analyse des pratiques, nous proposons, ici, d'analyser la portée de la rhétorique du lien dans la constitution d'une communauté de pratique et, par-là, d'une identité professionnelle rattachée à une appartenance générale au champ du travail social.

Dans cette perspective, il s'agira de situer notre propos et notre analyse selon deux grands axes. Le premier a trait à l'identité professionnelle et au passage, au niveau discursif, de la notion de « culture commune » à celle de « communauté de pratique ». Le second situe la logique de formation des hautes écoles spécialisées en Suisse romande et les enjeux qu'elle soulève en regard de la professionnalisation des travailleurs et des travailleuses sociales.

De l'identité de métier à l'identité professionnelle : être situé·e ou se situer ?

La constitution d'une identité professionnelle apparaît de manière récurrente dans les rapports de formation pratique, traduisant, tout à la fois une définition de soi (qui je veux être et à quoi je me réfère comme professionnel·le) et le développement d'un sentiment d'appartenance ou l'identification à un groupe professionnel (à qui je m'identifie et à quelles valeurs et normes partagées je me réfère ?). À ce titre, l'identité professionnelle n'est pas dissociée de l'identité individuelle, mais participe de l'identité sociale (Dubar, 1992).

¹ La formation pratique est organisée en deux modules ayant lieu pour la première au troisième semestre (2^e année) et pour la seconde au sixième semestre (3^e année) de formation pour les étudiant·es à plein temps. Elle est composée de deux stages de 22 semaines et d'une partie dite d'intégration (analyse de pratique) impliquant un retour régulier à l'école. Elle correspond à un tiers de la formation et équivaut à 54 crédits ECTS.

Or, cette préoccupation relative à l'identité professionnelle montre, en creux, que d'une part, elle ne va pas de soi et que, d'autre part, elle n'est plus associée au « métier » mais davantage à la « couleur » que l'étudiant·e veut donner à sa carrière, à sa projection dans le champ du travail social.

Sous cet aspect, il semble que l'identité de métier, renvoyant à un ethos spécifique au domaine d'activité (Zarca, 2009) et à une appartenance forte à un corps professionnel, laisse progressivement place à une identité professionnelle plus générale et incertaine dans la mesure où elle fait l'objet d'une reconstruction permanente en fonction des postes occupés. En ce sens, l'identité n'est plus fondée sur une « adhésion à l'ensemble des façons d'être, de penser, de dire et de faire » constitutive du métier (Verdier, 1979) mais s'élabore et se modifie au fur et à mesure des expériences vécues et des options de carrière. Ainsi, il s'agit moins de rendre compte d'habiletés et de s'approprier un langage, des valeurs et des normes propres à un métier reconnu que de rendre compte d'une expertise centrée sur l'analyse des besoins et la réponse à y donner. Dans cette perspective, les compétences à acquérir sont transversales ou, du moins, formulées de façon à l'être et s'adosent aux valeurs du travail social reposant elles-mêmes sur les droits de l'Homme.

Pour les étudiant·es, se forger leur identité professionnelle suppose alors de trouver leur voie et, par conséquent, de se situer dans un champ professionnel caractérisé par son hétérogénéité. En effet, bien que les métiers historiques du travail social n'aient pas disparu, l'identification de leurs spécificités et logiques propres en termes d'intervention est moins tangible limitant, par-là, l'acquisition d'un ethos professionnel qui, tout à la fois, permet d'être situé·e et de se situer. Par conséquent, la dilution des anciennes filières de formation dans la filière travail social affecte la constitution d'une culture commune et le sentiment d'appartenance au métier.

Sous cet aspect, bien que des cultures communes, au sens de valeurs, normes, savoir-faire et savoir-être partagés, subsistent au niveau local (institutions et équipes professionnelles), à l'échelle du travail social, on parlera plus volontiers de communautés de pratique. Wenger *et al.* (2002), définissent la communauté de pratique comme un groupe de personnes partageant une préoccupation ou un ensemble de problèmes et développent leurs savoirs et leur expertise en regard de ces problèmes par des interactions régulières. Dès lors, le partage d'un intérêt commun est ce qui réunit et permet la formation d'une expertise et de pratiques partagées, générant une identité commune.

La rhétorique du lien, son omniprésence et l'importance qui lui est accordée pourraient-elles, à ce titre, constituer cet intérêt commun, cette base d'échanges et de discussions orientant les pratiques et susceptible de créer une identité commune ? Si tel est le cas, alors l'appartenance ne serait plus basée sur le métier, mais sur des préoccupations, des idées ou des concepts à partir desquels une expertise partagée pourrait émerger dans un contexte où les contours des métiers historiques et de la formation sont redéfinis. Comment ce recours systématique au « lien » permet-il ou non de s'ajuster à l'évolution des besoins des publics concernés et aux exigences d'efficacité et de performance désormais imposées par la nouvelle gestion publique ?

De la réforme du système suisse de formation professionnelle à la (r)évolution des programmes dans les hautes écoles spécialisées

Les écoles formant au travail social ont été fédérées en 2006 par la mise en œuvre d'un plan d'études cadre structurant les apprentissages requis à partir de onze compétences transversales. Ce premier plan d'études cadre a essuyé des critiques de fond relatives notamment à l'académisation de la formation, qui selon les milieux professionnels, engendre une adéquation partielle des jeunes diplômé·es au marché du travail. Trop théorique, trop éloignée des réalités pratiques, trop générale et donc insuffisamment ancrée... la formation semble tout à la fois tenir compte des évolutions (passage à une formation plus transversale répondant aux exigences d'adaptabilité et de complexité) et s'écarter des besoins spécifiques des différents secteurs d'activité composant le champ du travail social. Ce premier plan d'études cadre a donc été entièrement révisé en 2020 afin de renforcer l'adéquation entre formation et terrain.

Dans cette perspective, les écoles ont opté pour une approche programme basée sur huit compétences transversales et sur les principes de « l'alternance intégrative ». Cette réorientation de la formation opère une

rupture avec les métiers historiques du travail social en vue de délivrer un diplôme unique sans mention des options spécifiques suivies par les étudiant·es². Sous cet aspect, elle tend à construire une identité professionnelle générale basée sur une appartenance au champ du travail social.

Cette réunion de métiers dont les logiques et la culture professionnelle étaient perçues comme spécifiques implique une redéfinition des compétences visées afin qu'elles correspondent aux situations professionnelles rencontrées et aux besoins « transversaux » des terrains sans distinction, *a priori*, des publics concernés. Centrée sur les compétences à acquérir et sur leur évaluation, l'orientation de la formation souligne la volonté de développer l'autonomie et la réflexivité des étudiant·es en vue de les préparer à faire face aux défis qui les attendent. À ce titre, elle cherche à encourager, chez celles et ceux qui s'y engagent, la capacité à élaborer des solutions créatives et innovantes s'inscrivant dans un critère de durabilité et prenant en considération la digitalisation de la société.

Bien que ce nouveau programme ait engagé des collaborations entre tous les acteurs concernés en vue de répondre aux besoins du champ professionnel, l'adéquation entre formation et terrain reste sujette à débat quand bien même l'alternance constitue une valeur forte dans le système suisse de formation³. En effet, l'alternance ne parvient pas à opérer une articulation « parfaite » entre la formation et les besoins du milieu professionnel tant elle exige des arbitrages constants entre la réponse à l' (in) satisfaction des milieux professionnels, la réponse aux exigences des cantons et la modification du *cursus* en fonction des enjeux et défis mis en exergue par la recherche et la collaboration étroite avec les terrains.

L'approche programme : une redéfinition des profils de sortie

Pour la réforme de son plan d'études cadre, la filière travail social de la Haute école de Suisse occidentale (HES-SO) regroupant les quatre sites de formation des cantons francophones a opté pour une approche programme (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009) considérée comme la plus adéquate pour articuler et intégrer les contenus dans une perspective d'alternance intégrative (Maglaive, 1993 ; Labruière & Simon, 2014). En effet, l'approche programme favorise d'une part la mise en cohérence des contenus de la formation et soutient, d'autre part, une intégration des activités et des apprentissages par le recours à une logique interdisciplinaire mise au service d'un savoir-agir attendu (Lenoir, 2016 et 2017).

Pour déployer ses effets en termes de cohérence et d'intégration, l'approche programme s'inscrit dans une démarche constructiviste soutenant le développement d'une pensée critique et l'acquisition de compétences communicationnelles et comportementales (Lenoir, 2016-2017). Dès lors, ce type de démarche présuppose, idéalement, un engagement dans et une co-construction de la formation⁴ par la confrontation des savoirs, des valeurs, des idéologies, des croyances et des normes de tous les acteurs concernés (mais en particulier les représentant·es du terrain, le décanat, les enseignant·es et les étudiant·es). Elle exige, à ce titre, que les procédures soient (pré) définies et que le processus soit piloté par une instance tierce considérée comme légitime par les acteurs afin de garantir la collégialité, principe au cœur de la démarche. L'idée étant que le programme devienne un « bien commun » (Comité de pilotage, 2018), l'ensemble des acteurs impliqués devraient pouvoir participer à la définition du profil de sortie et à la conception des modules dans un esprit de collaboration et de coopération.

Dans l'orientation pédagogique adoptée par les écoles de formation, les contenus s'élaborent sur la base de situations professionnelles emblématiques du travail social. L'objectif est que les étudiant·es atteignent un haut degré de maîtrise des compétences transversales et se forment une « identité professionnelle basée sur des connaissances scientifiques et sur l'alternance intégrative des savoirs théoriques et d'action » (Comité de pilotage, 2018).

² La formation comprend trois options – service social, animation socioculturelle et éducation sociale – composées de trois modules spécifiques chacune pour un total de 21 crédits.

³ La formation duale dont l'origine se situe entre la fin du 19^e et le début du 20^e siècle (Bonoli, 2017) est la modalité de formation professionnelle privilégiée. D'abord associée aux arts et métiers, elle s'étend dans le courant du 20^e siècle au secteur tertiaire. Elle se caractérise par une alternance entre un apprentissage en école et un apprentissage en entreprise.

⁴ Notamment la définition du profil de sortie, des objectifs et des contenus.

Dans cette perspective, le profil de sortie est défini par les compétences transversales qui, elles-mêmes, forgent l'identité professionnelle des étudiant·es grâce à l'appropriation des valeurs inhérentes au travail social. En d'autres termes, ce sont les valeurs explicitement ou implicitement formulées dans les compétences à atteindre qui fondent l'identité professionnelle permettant de rendre compte d'une expertise basée sur l'articulation de savoirs tant théoriques que d'action.

Si cette conception large du travail social semble répondre à l'extension du champ, aux frontières mouvantes entre les secteurs d'activité relevant des métiers historiques et à la complexification de l'intervention, elle pose néanmoins la question de l'identité et de l'appartenance à un groupe social dès lors que les cultures professionnelles semblent se déliter. Comment, en effet, construire un espace de réflexion et de formation commun dans un secteur marqué par une hétérogénéité de pratiques ?

Un maître-mot : l'alternance intégrative

Si l'alternance a toujours fait partie du système de formation professionnelle en Suisse, elle a fait l'objet de critiques sévères notamment parce qu'elle n'atteignait pas son but. D'une part, l'intégration des apprentissages a pu être perçue comme insuffisante et d'autre part, les étudiant·es et les jeunes diplômé·es ont été, selon les terrains professionnels, peu préparé·es à ce qui les attendait et ont, apparemment, été démunis face à la réalité du travail au quotidien. Ces critiques adressées aux centres de formation ont soulevé la question du dispositif pédagogique en vigueur, mais ont également questionné la structure du Plan d'études cadre (PEC) commun aux écoles de travail social. Dès lors, la réflexion du Comité de pilotage s'est organisée autour d'une double opposition, entre une approche cours et une approche programme et entre l'alternance et l'alternance intégrative. Si l'alternance est associée à l'approche cours, l'alternance intégrative s'inscrit, quant à elle, dans l'approche programme. Cette dernière est privilégiée dans la mesure où, partant de situations professionnelles et de leur analyse, elle intègre d'emblée des savoirs interdisciplinaires. L'interdisciplinarité est donc à comprendre, ici, non seulement dans le sens d'une complémentarité de sources théoriques, mais également dans leur articulation avec des savoirs dits d'expérience.

En ce sens, l'approche programme et l'alternance intégrative viennent répondre à « l'échec » de l'alternance, soit à la difficulté éprouvée par les étudiant·es d'intégrer et d'articuler les savoirs théoriques et les savoirs d'action. Il s'agit, dans les faits, de parvenir à associer ce qui est souvent dissocié et de réduire l'écart perçu entre la formation à l'école (théorique et scolaire) et la formation sur le terrain (pratique et réflexive). En termes de mise en œuvre pédagogique, la réforme de la formation vise donc à assurer un « entremêlement » continu, tout au long du *cursus*, des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Dans cette perspective, elle vise à introduire le « terrain » dans les cours par l'intermédiaire, notamment, de situations professionnalisantes et à renforcer, durant les périodes de formation pratique, la réflexivité des étudiant·es par la mobilisation de savoirs théoriques dans le cadre de l'analyse de l'activité (Libois et Stroumza Boesch, 2007) et de l'analyse des pratiques (Alföldi, 2017). Autrement dit, l'alternance intégrative, en tant que dispositif pédagogique, cherche à « articuler savoirs et compétences ainsi qu'à encourager les étudiant·es à mener une réflexion sur leurs interventions » (HETSL, 2021). Sous cet aspect, la formation en école et la formation pratique s'alimentent mutuellement dans la mesure où l'alternance intégrative présuppose que « l'appropriation et l'intégration des théories passent par la confrontation aux réalités professionnelles » (HETSL, 2021).

Si le développement d'une pratique réflexive se situe au cœur de la réforme de la formation et, à ce titre, répond aux exigences de formation d'une haute école (niveau d'expertise) et aux attentes de professionnalisation des milieux professionnels, les conditions de mise en œuvre de l'approche programme et de l'alternance intégrative peuvent être questionnées dans le sens où les choix pédagogiques privilégiés ne sont pas dépourvus de risques. En effet, les étudiant·es se plaignent de la densité de la matière enseignée et de la démultiplication des modalités de validation dues, entre autres, à l'intégration des savoirs en continu en plus des évaluations finales. Or, il est à craindre que la démultiplication des modalités d'évaluation tende à nuire aux visées de l'alternance intégrative. Le risque est, en effet, que les étudiant·es, face à la quantité d'épreuves auxquelles elles et ils sont confronté·es, révisent la matière en vue de l'examen sans toujours en comprendre le sens pour leur projet de formation, ni leur pertinence en regard de leur formation pratique.

Bien que le recul ne soit, à ce stade, pas suffisant pour saisir les effets concrets du nouveau programme, on constate toujours, chez les étudiant·es, une difficulté à mobiliser les connaissances acquises à l'école sur le terrain. La volonté d'articuler les savoirs théoriques aux savoirs de terrain se manifeste, néanmoins, par le souci de faire des liens avec les cours suivis et/ou de rechercher des sources théoriques venant justifier leur projet de formation. Reste que l'analyse de la portée éthique de leurs actions ou de l'intervention fait souvent défaut dans l'élaboration de leurs intentions de stage. En d'autres termes, la logique scolaire qui prévaut dans la formation semble freiner la possibilité de développer une pensée critique et réflexive quand bien même elle relève d'une préoccupation centrale dans l'approche programme et l'approche par compétences.

Force est de constater que l'alternance intégrative est un concept pédagogique exigeant si on ne veut pas qu'il reste un vain mot. Les plaintes récurrentes des étudiant·es quant à la surcharge de travail et leur difficulté à opérationnaliser les savoirs théoriques en vue du développement de pratiques réflexives invitent à ne pas occulter les écueils potentiels relatifs à l'approche programme et à l'alternance intégrative. Selon Lenoir (2017), ils se situent à quatre niveaux principaux : l'interdisciplinarité, la démarche constructiviste, le modèle de la compétence et la logique de marché.

L'interdisciplinarité parce qu'elle suppose un décloisonnement des disciplines peut signifier un abandon de la rigueur conceptuelle par le truchement d'apports pensés comme complémentaires mais insuffisamment situés en regard des spécificités disciplinaires. Le risque est alors de générer un recours accru au sens commun et un survol des matières au détriment d'une compréhension en profondeur des concepts. Sous cet aspect, bien que le « lien » soit une notion mobilisée de manière récurrente, elle n'est jamais ni explicitée, ni située théoriquement. Ce risque nuit à l'opérationnalisation des savoirs théoriques d'une part et à la réflexion éthique d'autre part, le « lien » devenant une finalité en soi.

La démarche constructiviste, bien que fortement valorisée dans l'approche programme, est loin d'aller de soi. Si cette démarche ouvre à la complexité, elle comprend également un risque majeur dès lors que les acteurs ne sont pas accompagnés dans le processus. Outre le réductionnisme (simplification de la réalité pour des raisons de gain de temps et de réflexion), la co-construction dans un climat de concurrence et/ou d'incertitude peut aussi se révéler être un pis-aller où seule la voix du plus fort est entendue. En effet, la co-construction met à jour des enjeux de pouvoir, notamment dans la définition des attentes, d'autant plus forts que les responsables de module établissent les critères de validation, jugent du travail réalisé et attribuent les notes.

Le modèle de la compétence retenu par les écoles de formation n'est pas neutre dans la mesure où il est à la base du référentiel qui, d'une part, contribue à construire les contours de la formation et d'autre part, définit le profil de sortie. L'orientation de la formation sur les activités d'apprentissage liées à des situations professionnelles emblématiques et à la résolution de problème comprend le risque de laisser dans l'ombre le processus cognitif et l'effort de conceptualisation menant à la résolution du problème. A ce propos, Lenoir (2017) rend compte de la croyance naïve selon laquelle l'étudiant peut, que ce soit de lui-même et par lui-même ou en groupe, produire un savoir systématisé abstrait et généralisable. Il doute, en effet, de la production de connaissances et de compétences tirées de l'expérience et immédiatement applicables dans le quotidien. A nouveau, l'usage qui est fait du « lien » illustre cette critique de l'approche programme. En qualité de concept du quotidien issu de la pratique, le « lien » mériterait d'être travaillé et précisé afin d'en saisir le sens et les nuances.

Outre la difficulté de travailler à l'abstraction et à la généralisation des concepts du quotidien en vue d'atteindre les compétences visées, c'est la définition même de la compétence qui mérite d'être discutée. Qu'elle relève d'une émanation individuelle, collective ou du cumul d'expériences, se pose la question du sens à octroyer aux compétences. Sous cet aspect, Coulet (2016) souligne les limites des définitions « traditionnelles » de la compétence, notamment celle de Tardif (2006). Selon cet auteur, la compétence y est décrite de manière binaire (acquise/non acquise) et la définition tient insuffisamment compte de son caractère dynamique. De son point de vue, l'accent mis sur l'efficacité et les résultats attendus tend à occulter le processus par lequel les compétences sont acquises. En ce sens, ces définitions omettent de prendre en considération les compétences « déjà là » auxquelles les étudiant·es peuvent s'adosser pour intégrer de nouveaux apprentissages. Or, une définition dynamique de la compétence permettrait de mieux analyser le processus et partant, de mieux soutenir les étudiant·es dans leurs apprentissages afin qu'elles et ils puissent y trouver du sens.

Enfin, l'approche programme n'est pas indépendante d'une logique de marché. L'efficacité et la performance, chères au discours néolibéral, tendent à réduire les savoirs à un stock d'informations, à cibler les connaissances pertinentes en termes d'utilité marchandisable où l'adéquation de la formation aux attentes du marché permettrait d'en évaluer la rentabilité et le caractère innovant. Dans cette perspective, le risque est que l'approche programme se traduise par un plan de formation instrumental fonctionnellement ancré dans les expériences de la vie quotidienne et orienté vers une rationalisation technique.

Ce questionnement est d'autant plus important que les écoles doivent désormais rendre des comptes sur les formations qu'elles dispensent. Le changement de programme d'études cadre (PEC) s'inscrit dans une logique d'efficacité et de performance centrée sur les compétences à acquérir. Associée à l'alternance intégrative, cette approche met au cœur de la formation des situations professionnalisantes envisagées comme des sources d'apprentissage et d'intégration des savoirs. Dans cette perspective, la mise en œuvre d'une formation techniciste et applicationniste basée sur des objectifs, une évaluation, des résultats et des conséquences (sanctions positives et négatives) est un risque à ne pas exclure.

Le travail social : une interdisciplinarité en actes ?

L'alternance intégrative, nous l'avons vue, vise l'intégration des savoirs et des apprentissages. Elle suppose des collaborations étroites avec les multiples terrains ou secteurs d'activité du travail social dans une logique de co-construction du référentiel de compétences, du programme et de ses contenus mais également dans l'accompagnement des étudiant·es durant leur parcours de formation (en école et sur le terrain). Si la formation pratique se situe au cœur de ce dispositif, l'alternance ne s'y réduit pas. En effet, l'approche programme, dans la mesure aussi où les enseignements et les situations d'apprentissage sont élaborés en fonction du profil de sortie, doit pouvoir générer une communauté d'apprentissages par la constitution d'équipes soudées et centrées sur les mêmes objectifs (Lenoir, 2016 et 2017). Ainsi, elle doit pouvoir fédérer les acteurs concernés par la formation (les enseignant·es, les professionnel·les et les étudiant·es) par la création d'équipes orientées vers un but commun, soit l'atteinte d'objectifs élaborés conjointement. C'est, à ce titre aussi, qu'elle peut engager la responsabilité de tous et toutes et ainsi, générer une appartenance au travail social par l'intermédiaire, entre autres, de l'alternance intégrative.

Cette dernière est définie comme une « articulation entre savoirs et compétences » soutenant « la réflexion que mène l'étudiant·e sur ses interventions » (HETSU, 2021). En ce sens, elle est au cœur de l'élaboration du projet de formation élaboré par chaque étudiant·e et vise à développer une posture réflexive. Or, l'alternance intégrative est un principe pédagogique de portée générale peu contextualisée du point de vue de l'intervention. Dès lors, ce sont les huit compétences du référentiel et les valeurs phares du travail social qui servent de point d'ancrage et tendent à créer une « unité » malgré la diversité des secteurs d'activité concernés par la formation. Sous ce dernier aspect, et pour des raisons historiques propres à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne, le champ « travail social », dans le canton de Vaud, comprend un ensemble de prestations et de services ne relevant pas exclusivement du domaine de « l'aide à la personne » ou encore de la protection des enfants et des adultes⁵. À l'hétérogénéité du champ correspond donc également une hétérogénéité de missions et d'objectifs. De fait, le travail social fait référence à un vaste champ professionnel où les contours de l'intervention et les frontières entre ce qui est et ce qui n'est pas du travail social sont flous et poreuses. Si la distinction entre le travail social et l'intervention sociale n'est guère aisée (Aballéa, 2000) et rend compte de forts enjeux en termes de reconnaissance, les métiers historiques demeurent importants quand bien même de nombreux postes de travail ne relèvent plus de ces métiers à proprement parler ou se situent à l'interface de l'animation, de l'éducation et du service social⁶.

⁵ Parmi ces prestations et services, on trouve entre autres, l'accueil et l'éducation de la petite enfance, la médiation culturelle, les centres d'animation, etc.

⁶ A ce propos, notons que les autres niveaux de formation, que ce soit le secondaire II (Certificat fédéral de capacité équivalent du CAP) ou le tertiaire non universitaire (Diplôme de formation professionnelle supérieure (diplôme ES), ont conservé des formations spécialisées faisant référence aux métiers « classiques » du travail social : assistant ou assistante socioéducative (CFC ASE), éducateur-éducatrice de l'enfance (diplôme ES), éducateur-éducatrice social·e (diplôme ES), maître socio-professionnel (diplôme ES). Un diplôme d'animateur-animateur en action communautaire est également envisagé dans un futur proche.

En effet, ils continuent de jouer un rôle dans la formation d'une identité professionnelle et, par conséquent, dans le sentiment d'appartenance qui se constitue, notamment, autour de la définition de spécificités propres en matière d'intervention. Comment, dès lors, le « brouillage » de frontières inhérent à l'appellation travail social peut-il être dépassé ou réinvesti dans la formation afin de développer une identité et une communauté de pratique rattachée au champ ?

Cette redéfinition et/ou reconfiguration des contours, des idéologies et des valeurs de ce qui constitue le travail social s'inscrit dans un processus à long terme impliquant, à l'échelle de la Suisse, des enjeux en termes de positionnement des écoles sur le marché de la formation mais également en termes de professionnalisation⁷. Sous cet aspect, la révision du programme d'études cadre propose d'adosser la formation aux « valeurs fondatrices » du travail social et à un profil de sortie basé sur huit compétences génériques et transversales.

Les valeurs fondatrices reposent principalement sur les droits de l'Homme et mettent l'accent sur la reconnaissance, au sens de Honneth (2013), comme un élément central de la justice sociale. Les cinq valeurs citées dans le concept pédagogique à la base de l'approche programme sont : « le respect de la valeur intrinsèque de l'être humain et de sa dignité, le fait de ne pas nuire, le respect de la diversité, la défense des droits humains et la justice sociale. » (Comité de pilotage, 2018). Ces valeurs sont ce qui unifie et réunit, elles devraient permettre, en ce sens, de construire une base commune à l'ensemble des secteurs regroupés sous le vocable travail social. Bien que fondamentales, elles sont pourtant insuffisantes, à elles seules, pour définir une spécificité professionnelle quand bien même elles offrent une base éthique partagée. Elles transparaissent donc dans la formulation des huit compétences du référentiel stipulées dans le plan d'études cadre de la filière travail social de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) entrée en vigueur en 2020.

Ces compétences sont travaillées dès le début de la formation et leur acquisition est évaluée selon un régime de progressivité. Au terme de leur formation, les étudiant·es doivent pouvoir démontrer qu'elles et ils correspondent au profil de sortie (acquisition des crédits attestant de l'acquisition d'un niveau suffisant dans les huit compétences). Chacune d'entre elles rend compte d'un ou plusieurs aspects définis comme centraux dans l'exercice de la profession. Plus précisément, la première met l'accent sur la capacité à expliciter son action et à la justifier en regard du code de déontologie du travail social (Avenir Social, 2010). La deuxième relève d'une capacité réflexive permettant d'élaborer son propre projet de formation. La troisième réside dans la capacité à développer une relation professionnelle et à adopter une posture favorisant le pouvoir d'agir et l'autodétermination des publics concernés par l'intervention. La quatrième est centrée sur la capacité à analyser les situations et, partant, à mener des projets et des actions fondées sur des connaissances scientifiques, des méthodologies pertinentes et des savoirs d'actions. La cinquième porte sur le développement d'une pensée critique susceptible de soutenir des modes d'intervention et/ou de transformations sociales tenant compte des enjeux économiques, politiques, sociaux et culturels à l'échelle locale, nationale et internationale. La sixième évalue la capacité à communiquer de manière adéquate et adaptée en regard de la diversité des publics et des contextes. La septième insiste sur l'interprofessionnalité et l'interdisciplinarité dans l'organisation, la coordination et la collaboration que ce soit dans le travail en équipe ou en réseau. Enfin la huitième et dernière compétence met en exergue la capacité à comprendre les tenants de l'organisation, à s'y situer et à assurer des tâches de gestion, d'administration et de coordination (HES-SO, 2020).

Outre leur définition large compatible avec l'ensemble des secteurs représentés sous l'appellation travail social, ces compétences rendent compte d'une orientation pédagogique centrée sur l'étudiant·e en tant que « sujet » de la formation et ce, à un double niveau. D'une part, les modalités pédagogiques doivent encourager la participation active des étudiant·es et d'autre part, comme la compétence deux le stipule, la réflexivité est au cœur du processus. En ce sens, il s'agit, pour les étudiant·es, de parvenir à se construire une identité professionnelle par l'élaboration d'un projet de formation basé sur leurs besoins de professionnalisation.

⁷ En effet, le bachelor en travail social entre en concurrence avec les diplômes issus des écoles supérieures et soulève de nombreuses questions en regard d'une expertise générale associée aux Hautes écoles au détriment d'une spécialisation (par exemple en éducation de l'enfance).

En d'autres termes, la définition des besoins de professionnalisation est individualisée suivant en cela une approche curriculaire et est envisagée comme une possibilité de spécialisation dans une formation dont la portée est plus générale. C'est donc par le truchement des choix effectués, des connaissances acquises et des savoirs d'expérience, eux-mêmes situés dans des contextes spécifiques, que les étudiant·es sont censé développer leur identité professionnelle. Cette identité semble davantage correspondre à un cheminement individuel et ne correspond plus nécessairement à une appartenance à un métier composant l'entité travail social d'où peut-être une insistance sur l'interprofessionnalité entre travailleurs sociaux oeuvrant dans des secteurs distincts et pourtant réunis sous l'égide d'une seule et même formation.

Le lien : un support à la création d'une communauté de pratique ?

Bien que le plan d'études cadre et les compétences transversales ne fassent pas référence au « lien », ce terme est, néanmoins, omniprésent dans les discours professionnels et dans les propos des étudiant·es sans qu'il ne fasse explicitement l'objet de cours spécifiques. Si la relation est au cœur du travail social ou, selon Ion (2009), l'alpha et l'oméga de la pratique, elle semble se confondre, voire disparaître, dans la rhétorique du lien. Dès lors, et au vu de la difficulté à cerner les contours du travail social, à le constituer en profession qui fasse sens pour l'ensemble des acteurs quel que soit leur secteur d'activité ou le poste occupé, on peut se demander si le lien ne réunit pas justement ce qui était historiquement séparé, qui relie ce qui est disjoint. Partant du constat que tous les secteurs d'activité mobilisent la rhétorique du lien quels que soient les publics et les missions, nous avons analysé les discours des étudiant·es relatant leurs réflexions et/ou leur parcours de formation pratique. Dans cette perspective, une dizaine de rapports ainsi qu'une vingtaine de situations présentées dans le cadre de l'analyse des pratiques ont été exploités. Outre la récurrence du lien dans le discours qui se traduit par des expressions telles qu'« entrer en lien », « créer du lien », « maintenir le lien », etc., l'analyse vise à saisir le sens attribué à la notion en la situant dans le contexte d'intervention et, ainsi, à en comprendre la fonction et le rôle pour les étudiant·es. Le lien en tant que concept du quotidien est-il susceptible de construire une communauté de pratiques par la diffusion d'un sens partagé et par le développement d'une expertise ?

Si tel est le cas, la notion de « lien » aurait une portée fédératrice au sens où elle permettrait aux étudiant·es de se construire une identité professionnelle générale fondée sur la rencontre avec l'autrui (Boutanquoi, 2008) comme dimension significative et constitutive d'une appartenance au groupe des travailleurs sociaux. Précisons d'emblée que le « lien » est un concept mou, vague, dont l'indétermination permet justement de le mobiliser dans tous les secteurs du travail social. En ce sens, et s'il peut constituer un élément fédérateur réunissant une hétérogénéité de pratiques, il mérite qu'on explore la multiplicité de ses significations en fonction des publics et des contextes professionnels.

Accueillir en centre de loisirs : quand le lien se confond avec l'hospitalité

Relevant historiquement de l'animation socioculturelle, le centre de loisirs privilégie une modalité d'intervention spécifique conceptualisée sous le terme « d'accueil libre ». Cette expression renvoie à la gratuité et au libre accès aux lieux, à une absence d'inscription, à une liberté de mouvement (aller et venue) et à une volonté de partir des intérêts et souhaits des usagers et usagères pour mener des activités ou développer des projets (Libois et Heimgartner, 2008). De fait, outre le caractère peu contraignant en termes de conditions d'entrée dans l'espace institutionnel, c'est bien la dimension de l'accueil qui est au cœur des pratiques. En ce sens, les centres de loisirs peuvent être considérés comme des lieux d'hospitalité adressés traditionnellement aux enfants et aux jeunes et, plus récemment, aux habitant·es de la commune ou du quartier. Sous ce dernier aspect, les communes mandatent des professionnel·les qui ont pour mission de « créer du lien social », soit soutenir et développer le vivre ensemble et la participation des habitant·es au bien commun. Le lien social est ici pensé en termes de mise en relation d'individus vivant dans un espace géographique et social déterminé quels que soit leur âge et leur origine socioculturelle et tend à offrir un cadre de vie « pacifié » grâce à la participation et à l'engagement de toutes et tous.

Au renforcement du lien social s'ajoute la nécessité de créer et de savoir créer du lien. Dans cette deuxième acception du terme, le lien s'inscrit dans et se confond avec la relation d'hospitalité. « Durant les moments d'accueil, les professionnel·le.s s'assurent de la bonne dynamique du groupe, créent des liens, partagent des récits de vie quotidienne, participent aux moments de jeux, favorisent la créativité de chacun et chacune,

etc. » (Corinne, étudiante de 3^e année en travail social). Créer des liens, c'est, en d'autres termes, aller vers le public, le rencontrer afin d'installer une bonne dynamique permettant à chacun·e d'investir les lieux, de s'y sentir bien et, potentiellement d'initier des activités ou des projets partant de l'initiative des usagers et usagères. Comme le stipulent Libois et Heimgartner, l'accueil fait référence à un espace de rencontre où « quelqu'un du dehors peut être reçu et s'installer sous réserve, bien entendu, de se plier aux règles du lieu ». La relation d'hospitalité, en ce sens, donne un accès à un territoire sécurisé et marque le passage entre l'extérieur et l'intérieur favorisant ou limitant les possibilités de s'y installer. Le lien, ici, vise donc davantage un attachement au lieu circonscrit dans le temps et un sentiment d'appartenance plutôt qu'un étayage relationnel associé à une forme de déliaison.

Le travail social hors murs : le lien médiation ou le lien « (re) liaison »

Le travail social hors murs revêt un sens et des modalités distinctes selon les publics visés, le point commun étant qu'il se déroule hors de l'espace institutionnel. Dans le cas du « bas seuil », il s'inscrit dans une perspective d'aide à la survie dans un souci de réduire les risques et de maintenir des relations minimales avec les institutions entre autres. L'accès aux prestations sociales et sanitaires constituant un aspect central de l'intervention, le bas seuil a contribué à redéfinir les modalités ainsi que les objectifs de l'intervention. Dans cette perspective, il ne s'agit plus d'instaurer une « relation d'aide » visant le changement, mais une aide à la relation (Laval et Ravon, 2005) permettant d'instaurer et de restaurer un déficit de liens sociaux. Le lien est alors ce qui relie, le dernier rempart avant la désaffiliation et/ou l'exclusion sociale.

Adressé aux jeunes, le travail social hors murs est principalement préventif. Il vise, en ce sens, à diminuer les « incivilités », à éviter une entrée ou une installation dans la délinquance ou encore à prévenir un risque de décrochage scolaire ou social. Dès lors, le travailleur social hors murs joue un rôle d'intermédiaire entre un groupe de jeunes et les services ou prestations communales qui leur sont destinées ou de médiateur entre les jeunes et les autres habitant·es de la commune ou du quartier. « Prenons l'exemple d'un travailleur social hors mur : il a pour fonction, entre autres, de maintenir le lien avec des groupes de jeunes menacés d'exclusion sociale. » (Michel, étudiant de 3^e année en travail social). On le voit, dans ce cas, le lien est conçu comme un pont qui relie des jeunes identifiés comme étant à risque d'une marginalisation à un représentant de l'aide à la jeunesse.

L'éducation sociale ou l'incontournabilité du lien

En protection de l'enfant, et plus particulièrement dans les foyers⁸, le lien semble être un préalable à toute intervention éducative. « C'est comme si je pouvais pas faire ce travail [d'accompagnement des devoirs scolaires], beaucoup centré sur le lien de nos jours, c'est comme si j'avais besoin de ce lien pour pouvoir poser un cadre. » (Julien, étudiant de 3^e année en travail social). Le lien est ce qui permet et soutient l'action. Dans cette perspective, il tend à se substituer au « cadre d'intervention » (Lebbe-Berrier, 1992). En effet, pour parvenir à jouer son rôle éducatif et se faire respecter, il s'agit d'abord d'instaurer une relation de confiance réciproque. Dès lors, le lien se confond avec la relation. « Ce manque de relation de confiance entraîne également une difficulté à poser du cadre avec [cette ado], notre relation est tellement distante que j'ai l'impression que si j'essaie de poser du cadre, elle va juste s'opposer clairement. » (Julien, étudiant de 3^e année en travail social)

Si le lien est d'abord envisagé comme la construction d'une relation de confiance, il renvoie aussi au care (Hochschild, 2003), au prendre soin d'autrui dans une perspective de réparation d'un lien d'attachement perçu comme insécure (Pierrehumbert, 2003). « En arrivant dans ce foyer j'ai remarqué que les enfants rentraient moins vite en lien et que la confiance s'acquière plus difficilement. (...) ce sont des enfants qui ont appris à se protéger et à construire une carapace, beaucoup de non-dits durant des années, des tensions de loyauté envers les parents qui empêchent l'enfant de se confier et d'être lui-même. » (Eliane, étudiante

⁸ Les foyers correspondent aux MECS en France, ils accueillent des enfants et adolescent·es entre 6 et 18 ans dans le cadre d'une mesure de placement.

de 3^e année en travail social). En ce sens, le lien rend compte de l'articulation entre système d'attachement et système de *caregiving* (Guédeney, 2011) et donc de l'importance du rôle éducatif dans la construction de soi et l'estime de soi. Dès lors, dans le secteur de l'éducation, l'usage de la notion de lien revêt une dimension affective, voire émotionnelle et questionne la posture professionnelle en termes de proximité ou de distance.

Protéger et assister : le lien au service de la mission

Le service social, comme les autres secteurs du travail social, s'appuie sur le « lien » pour rendre compte de l'intervention et des objectifs poursuivis. Néanmoins, la notion de lien se confond là aussi avec la relation, et plus particulièrement, avec les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une relation d'aide. « L'enjeu a été pour moi, de trouver la bonne distance (...) de favoriser la création d'un lien afin de lui proposer une prise en charge adéquate. (...) Enfin, étant notre propre outil de travail, il est important de se préserver et de prendre de la distance face à certaines situations afin de mieux comprendre l'apparition de certaines résonances et émotions. La conscientisation de celles-ci permet de mieux adapter l'accompagnement des clients ». (Noémie, étudiante de 3^e année en travail social). Le ou la professionnelle porte la responsabilité du cadre et fait en sorte que la posture adoptée, ses valeurs, ses représentations ne freinent pas les possibilités de changement chez la personne accompagnée.

Par ailleurs, le lien est inscrit dans la mission, c'est de la qualité de la relation que dépend l'efficacité du suivi. En ce sens, la relation constitue une base à partir de laquelle la participation et l'activation des individus sont rendues possibles. « C'est quand même à eux de se responsabiliser, de se prendre en charge, de travailler avec nous pour que les choses s'améliorent pour eux ». (Anna, étudiante de 3^e année en travail social). Cette formulation marque une volonté de réduire l'asymétrie et d'assurer un accompagnement de proximité mais également une intention de « réveiller » ou de renforcer le « pouvoir d'agir » des individus soutenus, surveillés ou protégés par l'État. La valorisation d'une posture soutenant le pouvoir d'agir et/ou l'autodétermination tend néanmoins à occulter les ambivalences entre autonomie et protection, entre activation et présence à autrui, entre *empowerment* et *care* (Ravon, 2016).

Le lien est-il reliance ?

Le recours au lien dans les discours professionnels et, en particulier, dans le cadre de la formation, pose problème, notamment en raison de son caractère polysémique. En effet, la diversité des usages du terme entre les secteurs d'activité mentionnés tend à obérer son rôle fédérateur. Dans cette perspective, le lien, bien que relevant de discours partagés, ne constitue pas ou ne parvient pas à former une communauté de pratique. Si les discours sur le lien réunissent bel et bien les travailleurs sociaux sous une même bannière et est, en ce sens fédérateur, cette bannière occulte mal les multiples significations qui y sont associées.

En revanche, le terme de relation s'avère insuffisant - et c'est certainement un point commun entre les différents secteurs mentionnés ici - à caractériser « les transformations peu visibles [des acteurs en présence] qu'engendre la relation qui [les] relie l'un à l'autre » (Le Moigne, 2008, p. 178). En ce sens, le lien serait mieux défini par le concept de reliance parce qu'il évoque tout à la fois le fait de relier et de se relier. Si le lien a pour fonction de rendre compte d'une rencontre particulière permettant de relier, pour ne pas dire parfois rallier, l'autre et se relier, alors il constitue peut-être un dénominateur commun des métiers du travail social qualifiés de relationnels. Néanmoins, pour articuler ce qui est séparé et relier ce qui est disjoint, l'effort de conceptualisation s'avère nécessaire afin d'une part de partager une expertise et d'autre part de l'inscrire dans une réflexion éthique.

Car, en effet, le recours au lien comme modalité d'intervention n'est pas sans risque ni pour les usagers et usagères, ni pour les professionnel·les. S'il mobilise la subjectivité des travailleurs sociaux et travailleuses sociales, tout secteur confondu, il n'implique pas la même prise de risques et/ou ne suppose pas le même investissement émotionnel et la même exposition de soi selon les publics et les contextes professionnels. L'attaque de la relation est, en ce sens, plus problématique dans le secteur de l'éducation dans la mesure où le lien « remplace » le cadre, ce dernier n'étant plus un facteur de protection, ni pour les usagers et usagères, ni pour les professionnel·les.

Outre le risque d'usure ou de mise à mal de soi, la centration du discours sur le lien peut aussi, générer un défaut de mise en lien. Sous cet aspect, mettre le client, l'utilisateur, le bénéficiaire au centre de

l'accompagnement et/ou des préoccupations des professionnel·les, n'est-ce pas aussi réduire le travail social à une relation intersubjective et à la collaboration en réseau dans une logique d'interdisciplinarité au risque d'enfermer les individus dans un « cercle d'aides » et de les couper de leur propre réseau ? Sous cet aspect, la reliance, parce qu'elle ouvre à la complexité, paraît mieux à même de traduire les ponts qui relient les professionnel·les et les publics accompagnés ainsi que de rendre compte de ce qui unit les secteurs du travail social sans nier ce qui les distingue.

Bibliographie

- Aballéa, F. (2000). Travail social et intervention sociale : de la catégorisation à l'identité. *Recherches et Prévisions*, 62, 71-81.
- Alföldi, F. (2017). *L'analyse des pratiques en travail social*. Dunod.
- Avenir social. (2010). Code de déontologie du travail social en Suisse. Avenir social.
- Bonoli, L. (2017). Aux origines de l'apprentissage dual. *Skilled*, 2, 33-34.
- Boutanquoi, M. (2008). Entre clinique, procédures et contrôle : les tensions de la relation d'aide. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 6, 57-68.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33 (4), 505-529.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Guédénéry, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23 (2), 129-144.
- Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (2020). Plan d'étude cadre 2020. Bachelor of Arts HES-SO en travail social. <https://www.hes-so.ch/bachelor/travail-social>
- Haute école de travail social et de la santé Lausanne (2021). *L'alternance intégrative*. <https://www.hetsl.ch/bachelor-en-travail-social/formation-pratique/>
- Ion, J. (2009). Travailleurs sociaux, intervenants sociaux : quelle identité de métier ? *Informations sociales*, 152, 136-142.
- Labruyère, C., Simon, V. (2014). L'alternance intégrative : de la théorie à la pratique. *Bref*, 328, 1-4.
- Lenoir, Y. (2016-2017). *Ressources pour l'approche curriculaire : Historique et caractéristiques principales de l'approche programme*. ENS Lyon. http://ife.ens-lyon.fr/AccEPT/AccEPT_Programmes2017/co/02_def_AP.html
- Lenoir, Y. (2017). *Les apports et les risques de l'approche programme*. ENS Lyon. http://ife.ens-lyon.fr/AccEPT/AccEPT_Programmes2017/co/02_def_AP.html
- Coulet, J-C. (2016). *Définition de la compétence*. ENS Lyon. http://ife.ens-lyon.fr/AccEPT/AccEPT_Compétence2017/co/02_defComp.html
- Comité de pilotage. (2018). *La pédagogie dans le nouveau PEC*. HES-SO, filière travail social.
- Hochschild, A. R. (2003). *The Commercialization of Intimate Life. Notes from Home and Work*. University of California Press.
- Laval, C., Ravon, B. (2005). Relation d'aide ou aide à la relation ? Dans J. Ion (Dir.), *Le travail social en débat [s]*, (p. 235-250). La Découverte.
- Lebbe-Berrier, P. (1992). « Cadre de travail » en intervention sociale. *Thérapie familiale*, 13 (2), 143-154.

- Le Moigne, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies*, 4, 177-184
- Libois, J., Heimgartner, P. (2008). L'accueil libre, une pratique fondamentale en travail social, peu définie, peu nommée et peu reconnue. <https://federanim.ch/ressources/>
- Libois, J., Sroumza Boesch, K. (2007). Analyse de l'activité en travail social : Actions professionnelles et situations de formation. Éditions IES.
- Malglaive, G. (1993). L'alternance intégrative. *Éducation et management*, 3, 44-47.
- Pierrehumbert, B. (2003). Le premier lien. Théorie de l'attachement. Odile Jacob.
- Prégent, B., Kazonitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Presses internationales Polytechniques.
- Ravon, B. (2016). La fabrique des pratiques acceptables : Travail relationnel, épreuves de professionnalité et régulation dialogique de l'activité. Dans M.-C. Doucet et S. Viviers (Dir.), *Métiers de la relation : Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*, (p. 35-49). Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Chenelière Éducation.
- Verdier, Y. (1979). Façons de dire, façons de faire : La laveuse, la couturière, la cuisinière. Gallimard.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- Zarca, B. (2009). L'ethos professionnel des mathématiciens. *Revue française de sociologie*, 50 (2), 35-384.