



La notion de « situation professionnalisante »

Annexe 3 aux dispositions d'application sur la formation pratique relatives au PEC 2020

Une définition à l'usage du dispositif de formation pratique dans les HETS

Si la notion de « situation professionnalisante » est mentionnée depuis le début des années 2000 dans le dossier de partenariat HES-SO pour la formation pratique, la fréquence de son usage au quotidien dans les pratiques pédagogiques en lien avec la formation pratique a été très variable depuis la création des HES. L'élaboration et la mise en œuvre du Plan d'études cadre 2020 (PEC20) ont contribué à mobiliser davantage cette notion et ont fait apparaître l'absence d'une définition commune. Aujourd'hui les quatre Hautes écoles de travail social de la HES-SO (HETS) saisissent l'opportunité d'explicitier les fondements communs et d'harmoniser leurs pratiques pédagogiques en faveur de la professionnalisation des étudiant·es du Bachelor of Arts HES-SO en Travail Social (BATS). Il s'agit ainsi de se donner une définition commune de la notion de situation professionnalisante, afin d'en faciliter l'usage au quotidien par les acteurs·rices concerné·es : les étudiant·es, les praticiens formateurs et praticiennes formatrices (PF) et les représentant·es des HETS qui sont responsables des suivis de la formation pratique (RFP)¹. Cette définition vise également à faciliter la communication à un plus large public, notamment auprès des divers partenaires des HETS. Cette recherche de définition est également indépendante du débat concernant l'articulation ou non de l'approche par compétence avec la pédagogie par objectif. Dans ce contexte, la définition proposée est la suivante :

Une situation professionnalisante est une situation professionnelle aménagée en vue de permettre des apprentissages, développer des compétences et favoriser un processus de professionnalisation. Ces situations professionnalisantes font l'objet d'une co-construction en partenariat tripartite, qui vise à articuler trois types d'exigences : celles relevant du projet de formation professionnelle, portées par l'étudiant·e, celles inhérentes au travail social de terrain, portées par la ou le PF, celles relatives au plan d'études cadre du BATS, portées par la ou le RFP.

La définition s'appuie sur des sources théoriques présentées ci-après. Ces sources concernent la notion de « situation », l'aspect « professionnalisant » de ces situations et des considérations méthodologiques qui contribuent à préciser la démarche de co-construction mentionnée dans la définition ci-dessus.

La notion de situation

La notion de situation professionnalisante s'appuie sur les travaux consacrés à la formation basée sur les principes de l'alternance (Vanhulle et al., 2007 ; Veillard, 2012, 2017), notamment les travaux réalisés en didactique professionnelle. Ces derniers s'intéressent à l'analyse des situations de travail effectives en vue de la formation et de la construction des compétences (Mayen, Pastré & Vergnaud, 2006). Elle se fonde également sur les travaux s'inscrivant dans la tradition des approches de l'analyse du travail (ergonomie, clinique de l'activité, cours d'action, psychodynamique du travail et ergologie) qui montrent l'importance de considérer les écarts existants entre travail prescrit et travail

¹ Leur dénomination exacte varie selon la HETS, ci-après dans le texte la dénomination « RFP » sera utilisée.



réel (Leplat, 1993 ; Dejours, 2003 ; Clot, 2006). Dans cette conception, la situation professionnalisante ne constitue pas l'objet de l'apprentissage, mais constitue un cadre favorable pour permettre ce dernier, développer des compétences et favoriser un processus de professionnalisation. Aussi, avant d'être professionnalisantes, les situations sont tout d'abord professionnelles. Elles deviennent professionnalisantes dès lors que celles-ci sont aménagées en vue de la formation par un contexte et des acteurs·rices qui s'engagent pour et dans la formation en travail social.

Comme le montrent Merhan et al. (2021), la pluralité des savoirs² se loge dans les pratiques réelles, ce qui permet au travail d'alternance de se développer. Telle que définie, la notion s'appuie sur les travaux de Pastré (1999) et de Mayen (2004, 2011) qui rappellent qu'une situation est caractérisée :

- par sa singularité (chaque situation est différente) ;
- par sa complexité (une situation est par nature constituée d'une multitude d'éléments imbriqués, difficilement dissociables les uns des autres et dont l'évolution n'est pas prédictible) ;
- par l'incertitude qui accompagne son développement ;
- par l'interactivité entre elle et les acteurs·rices (ces dernières et derniers transforment la situation et réciproquement).

Cette incertitude souligne que la notion de situation professionnalisante, telle qu'elle est conçue ici, ne vise aucunement à vérifier la maîtrise de situations définies à l'avance. Ainsi, l'étudiant·e doit pouvoir vivre pleinement la situation dans sa singularité³, mobiliser des manières de faire et de penser acquises à la HETS et étayées par les terrains ainsi que développer sa créativité (Amado et al., 2017).

L'aspect professionnalisant

Comme leur nom l'indique, les situations identifiées dans le projet de formation de l'étudiant·e doivent être « professionnalisantes ». Ce terme polysémique fait l'objet de nombreuses controverses (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2008, 2016) et il semble dès lors nécessaire de préciser ce que recouvre ici l'aspect professionnalisant des situations dans lesquelles les étudiant·es vont réaliser leurs expériences.

Tout d'abord, les situations professionnalisantes doivent permettre aux étudiant·es de développer les compétences, les savoirs, les méthodes, les normes et les valeurs propres au travail social. Dans ce sens, le caractère professionnalisant des situations renvoie à l'apprentissage du métier en acte et à l'accession au statut de professionnel·le au sein du groupe de pairs. En particulier il s'agit ici de l'acquisition de gestes métier (Clot et al., 2007), de la construction d'un genre professionnel et du développement d'un style professionnel (Clot, 2008). Les situations professionnalisantes doivent ainsi être représentatives du métier pour permettre à l'étudiant·e de réaliser des apprentissages dans les situations du quotidien.

Une situation professionnalisante doit également permettre aux étudiant·es de construire et de négocier leur identité professionnelle, dans ses dimensions individuelle et collective, par des transactions de natures diverses (Chouinard & Couturier, 2006 ; Crête et al., 2015 ; Dubar, 2015 ; Wittorski, 2008). Les relations, les transactions et les négociations auxquelles les étudiant·es sont de facto confronté·es en formation pratique leur demandent de se positionner en développant leur conscience et leur compréhension des champs de tensions dans lesquels leurs pratiques s'insèrent

² Par exemple, dans le contexte du BATS : savoirs académiques, méthodologiques, opérationnels, expérimentiels, institutionnels et contextuels (d'environnement), généralistes, relationnels, spécifiques à un champ d'intervention, à un métier ou une option d'études.

³ Expérimenter l'idée d'enquête pratique de Dewey (1938) et saisir en quoi ses actions sont construites par le contexte et les interactions.





(Gaspar, 2012). Ces tensions sont marquées par le contexte actuel du travail social, par exemple, les impacts de la nouvelle gestion publique sur l'organisation du travail (Bellot et al., 2013), la montée en puissance de la parole des personnes concernées qui modifie les pratiques d'accompagnement (Autès, 2019), la volonté d'encourager davantage la participation des publics (Bresson, 2014) et l'augmentation de la nécessité de travailler en interprofessionnalité (Hatano-Chalvidan, 2016). Les situations professionnelles confrontent souvent les étudiant·es à d'autres corps de métiers, leur donnant à voir et à comprendre d'autres manières de dire, de faire, d'être, de penser, de se représenter et plus largement de travailler et de se situer, donnant à penser les spécificités de leurs propres pratiques et identités. Les multiples enjeux de collaboration au sein des différents contextes professionnels les invitent à réfléchir à leur statut, leur fonction et leur·s rôle·s en tant que professionnel·les, mais aussi à devoir « négocier » leur place, en communiquant avec les personnes accompagnées et les autres professionnel·les sur leurs propres connaissances, savoirs, outils, techniques, méthodes, valeurs. Les étudiant·es contribuent alors à leur tour à la négociation de l'identité professionnelle collective.

Il est de la responsabilité de la formation du BATS de permettre aux étudiant·es de saisir les enjeux relatifs à la professionnalisation du travail social, de les expérimenter en situation et de développer les compétences nécessaires à construire leur propre positionnement étayé. Dans ce sens, l'explicitation de ce que la notion de situation professionnalisante sous-entend concourt au processus de formation des étudiant·es. De plus, par la mobilisation des différent·es acteurs·rices, elle participe également à la reconnaissance du travail social comme profession. D'une part, elle favorise la réflexivité de l'ensemble des acteurs·rices de la formation pratique en leur permettant une élaboration collective des pratiques du travail social. D'autre part, elle concourt à la défense collective des principes/valeurs/missions du travail social tels que promus dans sa définition internationale ou dans le code de déontologie (Avenir Social, 2010).

Considérations méthodologiques

Le point central de la démarche est le processus de co-construction des situations professionnalisantes à partir des situations professionnelles (Chenu, 2005 ; Mayen, 2011 ; Mayen et al., 2010). Ce chapitre est dédié à la définition des responsabilités des différents acteurs·rices dans ce processus.

Comme dans tout processus andragogique, l'étudiant·e est la ou le principal·e acteur·rice de sa professionnalisation. Il est attendu d'elle ou lui un rôle actif, auquel le dispositif la ou le prépare. En particulier elle ou il arrive avec un projet de formation travaillé en amont à la HETS. Suivant les HETS, elle ou il identifiera par exemple ses besoins de formation et ses ressources, produira un texte réflexif sur sa posture ou un bilan de compétences. Dans les premières semaines de sa période de formation pratique, l'étudiant·e devra mettre à profit ses compétences d'observation, afin de repérer les situations professionnelles qui lui apparaissent comme utiles à ses apprentissages.

La ou le PF prend connaissance du projet de l'étudiant·e et des situations professionnelles que l'étudiant·e a identifiées et indique quelles sont les possibilités offertes par l'institution et les attendus en la matière. En tant qu'expert·e métier, elle ou il expose/présente/rend compte de situations professionnelles « incontournables » à découvrir et à travailler dans cette institution. Dans une logique d'étayage (Bruner, 1983), la ou le PF présente à cet effet à l'étudiant·e des familles de





situations (Pastré, 2008)⁴ ou des situations emblématiques (Perrenoud, 2001)⁵ identifiées dans sa pratique professionnelle. Ces deux concepts (famille de situations et situations emblématiques) sont relatifs à la notion de « situation professionnelle », et constituent ainsi un socle pour la démarche de co-construction de la situation professionnalisante.

Ainsi préparé·es, la ou le PF et l'étudiant·e co-construisent des situations professionnalisantes en tenant compte de la réalité de l'institution (par exemple une dynamique de groupe particulière, des nouveaux projets à accompagner, des réseaux à renforcer, des personnes accompagnées présentant des problématiques inhabituelles, des enjeux de la vie institutionnelle ou du territoire, etc.). Les situations professionnalisantes doivent également permettre une progressivité dans les apprentissages et une adaptation du processus de formation à la zone proximale de développement (Vygotski, 1934) des étudiant·es. Concrètement, lorsqu'elle ou il entre en contact avec la situation, l'étudiant·e est confronté·e à un ensemble de problèmes (par exemple la dynamique du groupe des personnes accompagnées, les enjeux institutionnels, la relation avec la ou le PF, sa volonté de démontrer sa compétence, etc.). La ou le PF décompose et recompose alors avec elle ou lui la situation pour que celle-ci puisse devenir source d'apprentissage. Les situations professionnalisantes sont aménagées de telle sorte que les étudiant·es puissent s'engager dans les opportunités d'apprendre offertes par l'environnement de travail (Billett, 2009). Ces situations permettent un travail récurrent sur les compétences visées, pour faciliter leur développement et favoriser une pluralité des retours et des évaluations formatives.

La ou le RFP contribue aussi à la construction de ces situations de manière active. Mobilisé·e dans un deuxième temps, son avis permet de s'assurer que les situations travaillées ciblent des apprentissages du niveau attendu à ce stade du cursus de l'étudiant·e⁶ en articulant ceux-ci avec le référentiel de compétences de la formation. La rédaction de la deuxième partie du dossier Contrat pédagogique tripartite (DCPT2) participe ainsi à la cohérence entre le parcours de l'étudiant·e, les attentes du terrain et du métier, médiatisées par la ou le PF, et le dispositif de formation porté par la HETS.

Conclusion

Le processus de professionnalisation requiert un dispositif de qualité (aux niveaux institutionnel, opérationnel et pédagogique)⁷, supposant un engagement conséquent des parties prenantes. Ainsi, comme tout dispositif, il contribue à définir les pratiques des acteurs·rices, mais est aussi sans cesse redéfini par elles et eux. Les formatrices et formateurs (PF et RFP) endossent à cet égard une responsabilité incontournable dans leurs pratiques réelles d'accompagnement et de soutien au développement des compétences.

⁴ Selon les pionniers·ères de la didactique professionnelle, l'usage de la notion de « famille de situations » vise à mettre l'accent sur les caractères communs de certaines situations, comme des règles d'action qui peuvent se généraliser ou des ressources communes à mobiliser ou des concepts communs qui structurent certaines situations. Ces situations peuvent alors se regrouper par familles, car elles possèdent des invariances (les invariants opératoires) qui peuvent être transférées à chacune des situations qui appartiennent à cette famille, quel que soit le contexte. Plus particulièrement, Pastré (2008) développe l'idée de « conceptualisation dans l'action » en précisant notamment ce qu'il entend par « structure conceptuelle d'une situation ».

⁵ De telles situations emblématiques renvoient ainsi à des pratiques qui se présentent assez souvent (sous des formes qui varient) pour être constitutives et significatives du travail social aux yeux des professionnel·les (Perrenoud, 2001). Perrenoud précise également que l'identification, par les professionnel·les, de telles situations emblématiques est inmanquablement teintée de subjectivité. Par analogie, le projet de formation prépare les étudiant·es à se positionner dans l'élaboration de leur DCPT2 en fonction du référentiel de compétences du PEC20 sans pour autant programmer de manière rigide le processus et le contenu de la période de formation pratique.

⁶ Voir notamment annexe 1 aux Dispositions d'application sur la formation pratique relatives au Plan d'études cadre 2020 du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social.

⁷ Voir dossier de partenariat formation pratique HES-SO (<https://www.hes-so.ch/la-hes-so/enseignement/formation-pratique-sante-et-travail-social/partenariats-de-la-formation-pratique>)



Liste de références

- Amado, G., Bouilloud, J.-P., Lhuillier, D., & Ulmann, A.-L. (2017). La créativité au travail. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-creativite-au-travail--9782749256290.htm>
- Autès, M. (2019). Participation et démocratie dans le travail social. *Le sociographe*, n°68(4), 33. <https://doi.org/10.3917/graph.068.0033>
- Avenir Social. (2010). Code de déontologie du travail social en Suisse.
- Bellot, C., Jetté, C., & Bresson, M. (Éds.). (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*. Presses de l'Université du Québec.
- Berthiaume, D. (2012). Les diverses formes de pratique réflexive et le développement du praticien réflexif. [non publié].
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail: In *Travail et formation des adultes*. Presses Universitaires de France, 37-63. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Bourdoncle, R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & Formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Bresson, M. (2014). La participation : Un concept constamment réinventé. *Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2817>
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*.
- Chenu, F. (2005). Les compétences et les familles de situations. Etude exploratoire de la complexité d'un jugement. <https://www.semanticscholar.org/paper/Les-comp%C3%A9tences-et-les-familles-de-situations.-de-Chenu/4015ac208c646de15f99477962819dd919bcff58>
- Chouinard, I., & Couturier, Y. (2006). Identité professionnelle et souci de soi en travail social. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(1), 176. <https://doi.org/10.7202/014793ar>
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Fernandez, G., & Scheller, L. (2007). Le geste de métier : Problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 109-138.
- Crête, J., Pullen Sanfaçon, A., & Marchand, I. (2015). L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir : De la formation à la pratique. *Service social*, 61(1), 43-55. <https://doi.org/10.7202/1033739ar>
- Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: Critique des fondements de l'évaluation : une conférence-débat organisée par le groupe Sciences en questions, Paris, INRA, 20 Mars 2003. INRA Editions.
- Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête* (2e éd). Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). Chapitre 5. Pour une théorie sociologique de l'identité. In *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles* (p. 103-120). Armand Colin. <https://www.cairn.info/socialisation--9782200601874-page-103.htm>
- Gaspar, J.-F. (2012). *Tenir! : Les raisons d'être des travailleurs sociaux*. La Découverte.
- Hatano-Chalvidan, M. (2016). Interdisciplinarité et interprofessionnalité : Proximité sémantique coïncidente ou construction d'un nouveau modèle d'activité? *Forum*, 148(2), 8. <https://doi.org/10.3917/forum.148.0008>



- Leplat, J. (1993). L'analyse du travail en psychologie ergonomique : Recueil de textes. Octares.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. *Recherches contextualisées en éducation*, 6, 13-27.
- Mayen, P. (2011). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Mayen, P., Métral, J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. *Recherche et formation*, 64, 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- Merhan, F., Frenay, M., & Chachkine, E. (2021). Les formations professionnelles : S'engager entre différents contextes d'apprentissage. Presses universitaires de Louvain.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, n° 139, 13-35.
- Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : Origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Vanhulle, S., Merhan Rialland, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : Un état de la question. In *Alternances en formation*. De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75048>
- Veillard, L. (2012). Alternance entre contextes d'apprentissage : Une approche didactique. *Education permanente*, n° 193, 79-92.
- Veillard, L. (2017). La formation professionnelle initiale : Apprendre dans l'alternance entre différents contextes. Presses universitaires de Rennes.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2016). A propos de la professionnalisation. In *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (Presses universitaires de Rouen et du Havre, 63-74).



Rédigé en mars 2025, sur mandat de la Commission romande de coordination Formation pratique Travail social, par un groupe de travail composé de Dimitri Anzules (HETS-GE), Matthieu Krafft (HETSL), Fabien Moulin (HESTS-VS) et Nelly Tschachtli (HETS-FR), le présent texte exprime la volonté de contribuer au dispositif de formation pratique en clarifiant le sens donné à la notion de situation professionnalisante au sein du BATS. Il a pour ambition de stimuler une dynamique d'alternance qui alimente d'une part l'agir en situation et d'autre part développe les dimensions épistémologiques et critiques de la réflexivité décrites par Berthiaume (2012)⁸. Etant le fruit d'un long processus de concertation entre les quatre HETS, il entend également contribuer au développement d'un langage commun et de pratiques harmonisées.

Adopté par le Conseil de domaine Travail social le 27 mars 2025

⁸ Berthiaume (2012) distingue la réflexivité technique qui « affecte principalement les objectifs immédiats du praticien et s'apparente à une simple résolution de problèmes », la réflexivité épistémique qui « affecte principalement les structures de connaissance, les savoirs du praticien » et la réflexivité critique qui « affecte le système de croyances et de valeurs du praticien [...] et induit une nouvelle posture chez le praticien ».

