

Les cahiers du travail social

Une revue éditée par l'IRTS de Franche-Comté

n°82

La formation dans tous ses états Représentations



Les cahiers du travail social

Revue trimestrielle éditée par l'IRTS de Franche-Comté et publiée entre mille et mille huit cents exemplaires, selon le thème et les partenariats.

L'objectif principal et fondateur des cahiers du travail social est la création d'une revue régionale des travailleurs sociaux qui puisse aussi bien rendre compte de recherches de professionnels ou d'universitaires, que présenter un point de vue personnel sur des aspects du travail social et de son évolution ou encore exposer une réflexion personnelle sur une étude de cas.

Pour atteindre cet objectif, le projet éditorial des cahiers du travail social a été principalement construit autour de la publication et de la diffusion des interventions présentées aux journées d'étude de l'IRTS de Franche-Comté, journées pluridisciplinaires organisées plusieurs fois par an, qui répondent à la mission d'animation et de recherche dans les milieux professionnels de l'action sociale par les Instituts Régionaux du Travail Social (Arrêté du 22 août 1986, art. 1 et art. 7).

Destinés à l'ensemble des étudiants et des stagiaires en formation à l'IRTS de Franche-Comté et aux professionnels de l'action sociale, les cahiers du travail social sont devenus un outil pédagogique ouvert aux réflexions et aux témoignages professionnels.

Directrice de publication • Virginie GRESSER

Rédactrice en chef • Isabelle SAUVAGE-CLERC

Comité de lecture • Gérard CREUX, Virginie GRESSER, Marc LECOULTRE, Florence NERET, Isabelle SAUVAGE-CLERC

Nous remercions Jacqueline PAUTHIER, administratrice de l'ARTS pour sa lecture attentive et ses précieuses corrections ainsi que Gérard CREUX et Marc LECOULTRE pour la coordination de ce numéro.

Crédit photo • Couverture : © Service communication - IRTS de Franche-Comté

Imprimé en France par LIG SAS, 58 avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 39100 DOLE.

Dépôt légal à parution. ISSN : 1145-0274

Contact

Centre de Ressources Documentaires (CRD)

téléphone : 03 81 41 61 41

courriel : crd@irts-fc.fr



IRTS de Franche-Comté > Les cahiers du travail social

1 rue Alfred de Vigny • CS 52107 • 25051 BESANÇON CEDEX

tél. 03 81 41 61 00 • fax. 03 81 41 61 39

www.irts-fc.fr

La formation dans tous ses états

Les cahiers du travail social n°82 ■ © IRTS de Franche-Comté ■ Juin 2016

Ce numéro est coordonné par **Gérard CREUX**, Cadre pédagogique
et **Marc LECOULTRE**, Documentaliste, IRTS de Franche-Comté.

Gérard CREUX, Marc LECOULTRE
Éditorial

03-06

ÉTUDIANTS EN TRAVAIL SOCIAL : ENQUÊTES

Marie-Laure POUCHADON
*Les motivations d'entrée dans les formations sociales :
parcours individuels, logiques d'orientation et projections dans les métiers
du travail social*

09-23

Gérard CREUX
Les représentations du travail social chez les étudiants en formation

25-42

Maurizio BERGAMASCHI, Paola LACARPIA
*Une adhésion précoce
Devenir assistant social en Italie*

43-55

Éric **MARTEAU**

*Qualification et compétence en travail social : d'une logique a l'autre...
Tentative d'analyse critique et de décryptage des enjeux*

59-72

Nans **PAULET**

La politique de qualification du travail social

73-85

David **GUERRET**

La formation

Pour une posture professionnelle engagée, regard d'un éducateur spécialisé sur son parcours...

87-92

Jean-Luc **DESHAYES**, Marc **GILLET**

La formation des éducateurs spécialisés

et les transformations de l'emploi dans un contexte transfrontalier

93-103

Alexandre **PAGÈS**

Passeurs et passerelles

Le cas du Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale

105-115

Patrice **PIERRAT**

Une des conditions d'un engagement formatif,

l'existence d'un espace protégé de formation

117-128

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Éditorial

Gérard **CREUX**

Cadre pédagogique, IRTS de Franche-Comté

Marc **LECOULTRE**

Documentaliste, IRTS de Franche-Comté

Si devenir travailleur social se joue avant, pendant et après la formation, il ne permet cependant pas de s'affranchir de cette question : qu'est-ce que se former veut dire, qui plus est aux métiers de l'intervention sociale ? Au lendemain des États Généraux du Travail Social, les rapports¹ concernant la refonte des formations se succèdent sans vraiment se ressembler, interrogeant ainsi l'avenir du travail social au regard de nouveaux paradigmes d'action.

Afin de mieux saisir ce champ professionnel en mouvement, il ne s'agit pas tant de réfléchir au bien fondé ou non de ces réformes, mais plutôt de s'intéresser à ceux qui font la formation, et qui y participent, à savoir les formateurs et les étudiants.

Aussi, à la même manière dont le sociologue Everett C. Hugues parlait de la « fabrication d'un médecin² », comment « fabrique »-t-on aujourd'hui les travailleurs sociaux ? La notion de « fabrication » n'est pas péjorative, loin s'en faut. Elle rappelle surtout qu'être ou qu'avoir été travailleur social est le fruit d'un parcours, d'un apprentissage, qu'il semble nécessaire d'analyser et de comprendre pour mieux saisir une certaine « réalité ».

Nous avons souhaité porter la réflexion sur l'appareil de formation à travers ce que sont aujourd'hui les étudiants en travail social et les formateurs des centres de formation, mais aussi à travers le processus pédagogique, mis en place ou vécu. En effet, si nous pouvons avancer l'hypothèse que les transformations sociétales conduisent à changer les individus quant à leur manière d'être, de penser ou d'agir, le rapport social qu'induit une démarche de formation va aussi

1. Commission Professionnelle Consultative du travail social et de l'intervention sociale, *Métiers et complémentarités – Architecture des diplômes de travail social*, Paris : Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et des Droits des Femmes, décembre 2014, 32 p.

BOURGUIGNON Brigitte, *Reconnaître et valoriser le travail social*, Mission de concertation relative aux États Généraux du Travail Social, Rapport au Premier Ministre, Paris : Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et des Droits des Femmes, juillet 2015, 85 p.

2. HUGUES Everett C., « La fabrication d'un médecin », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, volume 36, n°2, 2003, pp. 57-70.

participer de cette transformation, encore faut-il le montrer, du moins en saisir quelques bribes.

Ce travail de réflexion a été réalisé et porté à travers deux numéros de notre revue.

Ce premier numéro s'intéresse plus particulièrement à ce que nous pourrions appeler les conditions objectives qui forment chez les étudiants les motivations à suivre une formation du travail social ainsi qu'à leurs représentations du métier au sens générique du terme. Sont également passées en revue, tant d'un point de vue pratique que critique, les modalités de la formation.

Nous ouvrons ainsi ce numéro des Cahiers du travail social avec l'article de Marie-Laure Pouchadon, chargée de recherche et d'enseignement à l'IRTS Aquitaine, qui nous présente l'enquête tirée d'une étude datant de mars 2016 autour de l'orientation professionnelle en formation sociale. Elle s'est intéressée plus particulièrement aux motivations des candidats avant leur entrée en formation. Pourquoi ont-ils choisi cette voie ? Peut-on tenter de dessiner sociologiquement des logiques d'orientation chez les postulants aux métiers du social ? C'est à ces questions que ce premier article tentera d'apporter des réponses.

Le deuxième article, proposé par Gérard Creux, Cadre pédagogique à l'IRTS de Franche-Comté et sociologue, viendra prolonger la réflexion précédente, en s'intéressant cette fois aux représentations qu'ont les étudiants engagés dans la formation concernant leurs futures pratiques professionnelles. Les notions de vocation, d'engagement, de conviction seront tour à tour étudiées dans le cadre de cette enquête débutée à la rentrée scolaire de septembre 2015.

C'est un détour par l'Italie que nous ferons ensuite, avec l'article de Maurizio Bergamaschi, Professeur de sociologie du travail social à l'Université de Bologne, et Paola Lacarpia, Assistante sociale et sociologue. Après une explication éclairante de la façon dont s'est peu à peu mise en place la formation universitaire des assistants sociaux de l'autre côté des Alpes, les auteurs se sont plus particulièrement intéressés à la manière dont les étudiant(e)s expliquaient leur choix professionnel, mais également à leurs représentations de la formation et de la profession d'assistant social.

Si la première partie de ce numéro est dédiée à l'étude des représentations sociales des étudiants, nous vous proposons dans un second temps un ensemble de réflexions propres à la formation elle-même.

Éric Marteau, éducateur spécialisé, praticien-chercheur, Directeur du site Lille - Métropole de l' cole Européenne Supérieure en Travail Social, ouvre la seconde partie de ce numéro avec une réflexion dédiée aux notions de qualification et de compétence en travail social. L'auteur nous montrera comment ces deux termes, parfois considérés comme proches, ont un impact bien diff rent sur les pratiques professionnelles et la formation, et que le passage de l'une (la logique

de qualification) à l'autre (la logique de compétence) a entr'ouvert la porte à la « discrète chalandisation »³ du travail social.

De qualification encore il sera question dans l'article de Nans Paulet, Assistant de service social, diplômé d'un Master « Recherches sociologiques » de l'Université Lumière Lyon 2. Partant de la question posée par Abraham Flexner en 1915 : « Le travail social est-il une profession ? »⁴, l'auteur interrogera les points de vue de différentes écoles qui, de la sociologie dite « fonctionnaliste » à l'École de Chicago, en passant par les tenants de la sociologie des professions, ont chacune à leur façon tenter de répondre à cette question, interrogeant de fait la qualification en travail social.

L'article suivant, rédigé par David Guerret, éducateur spécialisé, empruntera la forme du témoignage. Relatant son parcours d'étudiant puis de professionnel auprès de différentes structures du travail social, l'auteur nous fera part de ses doutes et de ses craintes concernant la formation et la pratique professionnelle, tout en soulignant la nécessité de continuer à pousser plus loin la réflexion sur le sens et le rôle de l'action sociale dans les années à venir.

Jean-Luc Deshayes, Maître de conférences à l'Université de Lorraine et Marc Gillet, chercheur en sociologie, livreront ensuite leurs réflexions issues d'une recherche menée autour de la mobilité étudiante et salariée des éducateurs spécialisés dans un contexte transfrontalier (France - Belgique - Luxembourg). Ce travail permet de mieux appréhender les points communs et les différences concernant la formation et les pratiques professionnelles dans les trois pays cités, et les motivations qui poussent les éducateurs à choisir d'exercer dans un pays autre que celui qui les a vus naître.

Volonté politique issue notamment des États Généraux du Travail Social, le rapprochement des universités et des instituts de formation en travail social est appelé à se concrétiser : Alexandre Pagès, Maître de conférences à l'Université de Franche-Comté, nous explique en quoi le Diplôme d'État d'Ingénierie en Travail Social, au croisement de la formation universitaire et professionnelle, constitue une expérience enrichissante de partenariat entre ces deux entités de formation.

Pour clore ce numéro, Patrice Pierrat, Cadre pédagogique à l'IRTS de Franche-Comté, montre l'intérêt, pour les étudiants éducateurs de jeunes enfants, d'accéder à un temps de formation dédié à l'échange entre pairs : Les Travaux Dirigés d'Élaboration du Positionnement Professionnel (TD EPP).

À l'heure de la « montée des incertitudes »⁵, et du repli régulièrement annoncé des consciences politiques, nous espérons montrer, à travers ce numéro, que la réflexion reste au fondement du travail social, que celle-ci émane des chercheurs, des étudiants, des professionnels ou des formateurs.

3. CHAUVIÈRE Michel, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris : La Découverte, 2007, 224 p. (Collection Alternatives sociales).

4. FLEXNER Abraham, « Is social work a profession? », *Research on Social Work Practice*, vol. 11, n° 2, mars 2001 (1^{re} édition, 1915), p. 152-165.

5. CASTEL Robert, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris : Éditions du Seuil, 2009, 457 p. (Collection La couleur des idées).

Dans le prochain numéro, c'est davantage l'expérience qui sera mise en avant, qu'elle soit vécue par les étudiants ou les formateurs. En effet, nous reviendrons plus spécifiquement sur la manière dont sont envisagés les parcours, qu'ils soient liés à la formation ou à la trajectoire professionnelle.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

ÉTUDIANTS EN TRAVAIL SOCIAL : ENQUÊTES

Les cahiers du travail social n°82 ■ La formation dans tous ses états

Les motivations d'entrée dans les formations sociales

Parcours individuels, logiques d'orientation et projections dans les métiers du travail social

Marie-Laure **POUCHADON**

Chargée de recherche et d'enseignement à l'IRTS Aquitaine, chercheur associé au Centre Emile Durkheim (UMR 5116)

Cet article se propose de revenir sur les résultats partiels d'une étude¹ réalisée par le PRÉFAS (Pôle Recherches Études et Formations en Action Sociale) Aquitaine sur l'évolution des profils des étudiants se présentant aux concours d'entrée dans les formations sociales² (filières AS, ES, ME et AMP).

Il existe assez peu d'études sur la compréhension des logiques d'orientation et d'entrée dans les métiers du travail social à partir de l'expérience directe des postulants aux concours. C'est à cet enjeu de réflexion qu'a été consacrée l'étude du PRÉFAS Aquitaine. À côté de la connaissance statistique des professionnels du travail social³, elle a souhaité identifier et approfondir les motivations d'entrée dans les professions sociales, les représentations produites par les postulants au concours à l'égard du travail social en général, et à l'égard des métiers envisagés en particulier, et reconstruire l'expérience même de la passation des épreuves de sélection. L'enquête s'est par ailleurs intéressée

1. POUCHADON Marie-Laure, *L'orientation professionnelle en formations sociales : profils, logiques d'entrée et expériences individuelles*, Rapport d'étude pour le compte du PRÉFAS Aquitaine, mars 2016. Cette étude a été réalisée avec le soutien de la Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale Aquitaine (DRJSCS Aquitaine).

2. Je remercie les directeurs des établissements de formation ayant participé à cette étude et ayant permis l'accès à leurs étudiants (IRTS Aquitaine, ITS de Pau, ADES Marmande, CEF Bergerac, Etcharry Formation) ainsi que mes collègues formateurs ayant participé à la réalisation de l'enquête empirique : Denise Ventelou (ADES), Bernard Dumaz (Etcharry), Ludovic Dalmeida (ITS), Jérôme Dagut (CEF). Je remercie, également, Méлина Eloi, sociologue, qui m'a aidée dans la réalisation des entretiens pour l'IRTSA.

3. VROYLANDT Thomas, « Formations en travail social : 62 000 étudiants en 2014 », *Études et Résultats*, n°0953, février 2016, 4 p.

aux premiers mois de formation vécus par les étudiants des différentes filières tant à l'égard du déroulement des enseignements et de la formation, qu'à l'égard du cadre scolaire lui-même (rapport aux pairs, au travail scolaire, à l'inscription individuelle dans la filière). L'étude a ainsi porté sur « l'avant », le « pendant » et « l'après » sélection aux concours d'entrée dans les écoles en travail social.

Cette réflexion se replace dans le désir de mieux cerner les raisons et les modes d'attractivité des formations sociales pour les jeunes générations alors même qu'on note un fléchissement des inscriptions aux épreuves de sélection dans de nombreuses filières, tant au niveau national que régional. Elle s'inscrit dans le désir de mieux comprendre les parcours scolaires, formatifs, professionnels et individuels qui mènent aujourd'hui au travail social. Elle s'intéresse, enfin, à la question du sens et aux logiques de projection dans les secteurs professionnels de l'aide et de l'accompagnement.

Quel est le niveau de connaissance des postulants aux concours des contextes et des filières du travail social ? Comment se sont-ils orientés vers cette voie professionnelle ? Ont-ils élaboré des stratégies spécifiques préalables de construction de leur parcours personnel et formatif en vue de cette orientation ? Peut-on voir apparaître, au sein des trajectoires individuelles, l'impact de conditions particulièrement favorables d'orientation vers les métiers du travail social (force des réseaux, de la socialisation familiale et professionnelle) ? Quelles sont les catégories, les dimensions motivationnelles que les aspirants au travail social mettent en exergue pour expliquer leur choix d'orientation ? Quelles sont les logiques structurantes de ces motivations ?

Telles sont les principales questions de recherche qui ont guidé notre travail et l'organisation de la phase empirique. Le contenu de cet article ne traitera, toutefois, que d'une partie des résultats produits dans le cadre de cette étude. Il présentera les quatre logiques d'orientation dans les formations sociales identifiées à partir de l'analyse détaillée des parcours individuels et formatifs des étudiants et proposera une analyse des motivations individuelles à ce choix. Ainsi, l'expérience étudiante de la passation des épreuves de sélection et des premiers mois de formation ne sera pas, ici, traitée.

Présentation de l'échantillon et de la méthodologie de l'enquête

Afin d'avoir la vision la plus exhaustive possible en matière de filières et de niveaux de formation (filières longues de niveau III et filières courtes de niveau V), quatre formations ont été choisies : Assistant de Service Social (ASS), Éducateur

Spécialisé (ES), Aide Médico-Psychologique (AMP) et Moniteur Éducateur (ME). Cette diversification de l'échantillon permettait de varier l'analyse des expériences et des modes de projection dans la formation selon la durée des études entreprises et les statuts d'emploi visés à l'issue de la formation. Elle permettait, en outre, d'interroger les différences éventuelles de perception du milieu du travail social selon la filière de formation envisagée (ES/ASS).

Toujours dans le souci de saisir la diversité des expériences individuelles selon le profil des candidats, deux sous-populations d'enquête ont été sélectionnées : les « reçus » aux concours d'entrée dans les formations en travail social et les « ajournés ». Pour des raisons évidentes de difficulté d'accès aux candidats ajournés, la taille des deux sous-populations d'étude dans l'échantillon global n'est pas identique. Le groupe des « ajournés » représente 9 personnes sur l'ensemble de l'échantillon.

Les candidats s'étant présentés aux concours d'entrée en 2013 dans les formations sélectionnées ont constitué l'échantillon de base de l'étude. Au-delà de la filière de formation, le sexe et les conditions de suivi de la formation (inscription à la formation en cours d'emploi ou en formation initiale) ont été les principales variables retenues pour la constitution du groupe des « admis ».

72 entretiens semi-directifs (candidats ajournés inclus) ont été réalisés au total sur l'ensemble des écoles se ventilant de la sorte : 12 en filière AS, 24 en filière ES, 23 en filière ME, 13 en filière AMP. Des quotas par école ont été déterminés, à l'avance, selon le nombre total d'étudiants accueillis par établissements et par filières. Au final, 15 entretiens ont été effectués à l'ITS de Pau, 10 à l'ADES de Marmande, 4 au CEF de Bergerac, 10 à Etcharry Formation et 33 à l'IRTS Aquitaine. Les entretiens des étudiants ont été menés dans chaque école par des cadres pédagogiques, à partir d'un guide d'entretien commun à l'ensemble des enquêteurs, préalablement validé par le comité de pilotage de l'étude.

L'étude qualitative a essayé de reconstituer des parcours biographiques, formatifs et individuels en s'attachant, à la fois, aux récits produits par les étudiants des événements constitutifs de la dynamique individuelle d'orientation dans les carrières sociales ainsi qu'aux modes d'argumentation du choix d'orientation opéré. Toute une part de l'approche développée lors des entretiens a été de recueillir les catégories de justification des étudiants quant à leur attrait pour les métiers du travail social. L'étude des récits a permis d'identifier des événements biographiques, des moments, des épisodes de vie, engageant des points de changement, de conversion, de prise de décision, en matière d'orientation ouvrant une issue vers les formations en travail social.

Le guide d'entretien a été construit autour de cinq grandes thématiques :

- les parcours scolaires, formatifs, professionnels préalables et les conditions de passation des épreuves d'entrée en formation ;
- les motivations d'entrée en formation et leur inscription dans les parcours biographiques ;
- les représentations des métiers du social et du travail social ;
- l'expérience de la formation et les attentes associées à cette dernière ;
- les représentations et perspectives pour l'avenir.

L'origine du choix d'orientation

Comment naît l'intérêt pour le milieu professionnel du travail social ? Comment se construit le choix d'orientation, à partir de quels éléments déclencheurs ? Quels sont l'influence des variables sociales classiques et le poids des structures sociales par rapport à d'autres formes de détermination possibles de l'action ? Trois dimensions préalables à la compréhension des logiques d'orientation émergent du corpus d'entretiens réalisé et de l'analyse des parcours individuels : le hasard, l'influence relative du milieu familial et l'importance du biographique. Ces dimensions de l'action sociale et leurs modes de combinaison dans les trajectoires individuelles structurent la compréhension des logiques d'orientation elles-mêmes. Elles demandent donc une analyse spécifique.

La place du hasard

Un des premiers résultats de l'étude est la faible proportion de personnes ayant construit, élaboré, porté de façon déterminée et stratégiquement investie leur orientation vers les diplômes du social. Certes, les raisons du choix peuvent être déclinées, précisées, reconstruites et rationalisées à posteriori par les étudiants. Mais les récits recueillis révèlent finalement l'arrivée souvent impromptue de l'idée de s'orienter vers le social et d'en faire une voie d'exercice professionnel. Au fond, la plupart des candidats qui s'orientent vers les diplômes du travail social auraient pu faire autre chose et se sont retrouvés, à un moment donné de leur parcours, dans la position de privilégier cette alternative face à une palette d'autres possibles. Le choix des filières sociales apparaît alors bien souvent être le fruit de « heureux hasards ».

Quand on essaie de préciser et de clarifier à quoi renvoient ces « heureux hasards », deux voies principales se détachent : les rencontres et l'articulation d'événements biographiques qui orientent progressivement le parcours vers l'issue professionnelle du travail social. Dans le premier cas de figure, il s'agit souvent de la rencontre d'un professionnel du travail social qui, dans des circonstances très différentes selon les situations, vient révéler à la personne le métier et l'espace

d'exercice de ce dernier. Il peut s'agir également de la rencontre de personnes déjà orientées dans une filière professionnelle ou en cours de passation des épreuves de sélection qui en faisant partager leur enthousiasme ouvrent un horizon possible de projection.

Dans le deuxième cas de figure, il s'agit de choix, de réorientations biographiques, formatives et professionnelles progressives qui, de « fil en aiguille », orientent les parcours vers la voie du travail social. Les parcours les plus typiques à cet égard sont ceux de ces étudiants cumulant les essais et les orientations universitaires et qui après plusieurs tentatives infructueuses, parfois à l'issue de la rencontre d'un professionnel de l'orientation ou d'un bilan de compétences, prennent connaissance de l'existence du monde professionnel du travail social et s'y intéressent.

Si la première figure du hasard se rapproche d'une forme de révélation, de découverte subite qui résonne assez rapidement avec les aspirations profondes de la personne. La seconde s'apparente plutôt à une forme d'avancée par tâtonnements, par rebondissements successifs qui, après bien des essais, des retraits, des réorientations et des bifurcations, engagent la personne vers la voie professionnelle en question. C'est plutôt l'image de la « boule de flipper » qui pourrait dans ce cas être mobilisée tant l'issue se construit par rapport à des opportunités non prévues et peu anticipées qui finissent, par leur agrégation successive, à orienter la personne vers les métiers du travail social. Dans tous les cas, cette dimension « hasardeuse » de l'orientation bat en brèche les représentations un peu rapidement constituées, mais pourtant tenaces, selon lesquelles les orientations dans le travail social seraient liées à des engagements construits et investis de longue date comme des formes de militance et d'investissement identitaire.

L'influence relative du milieu familial

Le sens commun fait souvent correspondre au milieu du travail social l'idée qu'il s'agit d'un monde professionnel auquel on doit être socialisé pour trouver les ressources personnelles et qualitatives nécessaires à la compréhension et à l'entrée dans ce milieu. L'analyse des entretiens révèle que si quelques candidats ont effectivement bénéficié d'une connaissance préalable de ce milieu grâce à la situation professionnelle du père, de la mère, d'un parent ou de connaissances proches de la famille, profitant en quelque sorte d'une culture familiale et d'un univers symbolique, particulièrement favorables à la construction d'une proximité philosophique avec le monde professionnel du travail social, le nombre en est assez restreint. Un tiers des étudiants de l'échantillon, environ, fait référence à une influence directe de la profession d'un parent ou d'un proche dans leur choix d'orientation. L'écrasante majorité des personnes rencontrées ne disposait d'aucune connaissance préalable du travail social avant leur inscription pour les concours et n'avait pas de contacts particuliers avec des personnes issues de

ce milieu. C'est donc à une découverte autonome du milieu professionnel et à la construction d'un intérêt propre et indépendant de toute forme d'élaboration intellectuelle préconstruite qu'a été confrontée la grande majorité des étudiants rencontrés.

Quand l'influence de la profession des parents ou de proches est directement évoquée par les étudiants, elle se manifeste plus largement au sein de la filière ES. Plusieurs logiques explicatives sont avancées allant d'une découverte large du milieu professionnel suscitant un intérêt diffus, mais suffisant pour élaborer progressivement un choix d'orientation vers ce milieu, à une connaissance extrêmement fine et illustrée des métiers du travail social. Quand elle se fait de façon active et soutenue, l'influence des proches s'illustre par la mise en action d'une socialisation familiale qui s'illustre par l'incorporation progressive par le candidat des principes de l'intervention sociale, de certaines valeurs éducatives et participatives propres au travail social et d'enjeux inhérents à la logique d'accompagnement social.

La part du biographique

Le choix d'une orientation dans le travail social est, enfin, à mettre en relation avec des contextes spécifiques de vie, des expériences biographiques particulières, et parfois douloureuses, ainsi qu'avec la confrontation directe de la personne à certaines problématiques sociales, elles-mêmes cibles historiques de l'intervention sociale (handicap, exclusion, maladie mentale, séparation familiale, problématiques liées à la jeunesse). La part de la dimension biographique ponctue donc les discours et les logiques d'explicitation du choix se déclinant, selon les parcours, sous des formes assez diversifiées.

Cette réalité montre que c'est la conjoncture d'évènements spécifiques et particuliers, leur mode d'agrégation et la résonance qu'ils prennent pour la personne qui vont constituer les « ingrédients »⁴ qui vont symboliquement construire le sens d'un rapprochement avec une activité dans le travail social et fixer l'orientation professionnelle autour de ce choix.

Les logiques d'orientation dans le travail social

Les voies d'orientation vers les métiers du travail social sont multiples et sont loin d'être linéaires. Au profil des jeunes étudiants sortants du baccalauréat et à ceux nourrissant une motivation ancienne pour le secteur, s'ajoutent des étudiants plus âgés, rompus à différentes expériences professionnelles, ainsi que des candidats ayant déterminé leur choix par

4. BIDART Claire, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°120, 2006/1, pp 29-57.

le truchement d'opportunités et d'occasions heureuses l'inscrivant dans des parcours chaotiques dont l'issue se forge progressivement, ou se dénoue très subitement, vers la passation d'épreuves de concours plus ou moins anticipées.

Au final, quatre grandes logiques d'orientation vers les métiers du travail social se dessinent de l'analyse des trajectoires : la vocation, le pragmatisme, l'issue positive et la reconversion. Ces logiques ne sont pas exclusives. Les reconversions sont parfois teintées d'un certain pragmatisme. De même, l'orientation dans le travail social à l'issue de tâtonnements biographiques et professionnels successifs peut être réinterprétée comme l'expression finale d'une vocation contrariée. Cela démontre, au fond, l'intrication des dimensions motivationnelles.

La vocation

La première grande logique d'orientation qui se détache des entretiens réalisés est celle de la vocation. Elle n'est pas forcément la plus importante en nombre, mais elle s'illustre par un discours passionné qui produit une grande force explicative. Dans ce registre d'explicitation du choix, on retrouve l'idée partagée par la plupart des candidats qui s'y réfèrent que l'attrait pour ce milieu professionnel est apparu très tôt dans le parcours biographique comme une évidence. Au fond, le candidat sait depuis « toujours » qu'il veut être travailleur social et évoluer dans ce milieu professionnel.

L'orientation est un choix nourri, construit, étayé tout au long des parcours personnels, formatifs et/ou professionnels précédents, mais c'est surtout un choix qui s'impose à l'individu au regard des représentations qu'il construit du milieu. Le candidat est persuadé qu'il incarne les valeurs, les principes, les modalités d'intervention soutenus par le travail social, que ces composantes sont en concordance parfaite avec son moi profond et qu'il en sera un agent particulièrement efficace. En gros, le candidat se sent identitairement investi, comme traversé par un appel de la profession, ce qui l'invite à mettre toutes les chances de son côté pour accéder au but recherché. Le registre de la vocation va de pair avec la recherche d'une réalisation personnelle par le métier qui recouvre complètement l'identité individuelle.

La construction de la vocation peut être alimentée par un contexte de socialisation familiale au milieu du travail social particulièrement actif qui donne alors l'impression au candidat d'être pris dans une logique familiale qui s'impose à lui sans qu'il puisse véritablement s'en extraire, forgeant à la fois son goût pour le milieu de l'intervention sociale comme la perception selon laquelle toutes les dimensions nécessaires à l'exercice de la profession sont pourvues et garanties par une proximité avec le milieu. C'est, encore une fois, la logique de l'évidence qui s'impose et qui détermine l'orientation dans le champ professionnel. Quelques étudiants, la plupart du temps issus de la filière ES, auront ces formules :

« j'ai baigné là-dedans », « j'y suis tombé dedans quand j'étais petit ! ». Elles ré-
vèlent parfaitement l'intériorisation d'un destin professionnel directement associé
aux ressources que la famille a pu concéder et mettre à disposition de l'étudiant.

Quand la vocation se manifeste précocement dans le parcours individuel,
elle donne habituellement lieu à un investissement actif du candidat et à une
mobilisation constante de sa part autour des choix d'orientation qui seront
les plus propices à ses yeux pour arriver à l'obtention des concours. Toutefois,
les stratégies diffèrent selon les candidats et leurs ressources personnelles.
Si certains s'investissent dans la préparation des concours dès l'obtention du Bac-
calauréat, patientant parfois à l'Université dans les filières de sciences sociales et
de sciences humaines pour mettre le plus de chances de leur côté pour la poursuite
de la préparation des épreuves de concours ; d'autres passent d'abord par la voie
du terrain et de l'expérience professionnelle.

Le pragmatisme

La seconde logique d'orientation dans le travail social renvoie à une position
pragmatique en lien avec la volonté de faire évoluer favorablement une situation
personnelle. L'attrait pour la formation s'articule à une recherche de stabilisation
du parcours individuel, le plus souvent après avoir fait l'expérience de la précarité.
L'orientation vers le travail social se fait dans l'idée de trouver un emploi stable,
dans un secteur en adéquation avec ses principes moraux et philosophiques, qui
garantisse tout à la fois des conditions d'emploi favorables, mais, également,
l'acquisition d'une position sociale valorisée.

Deux figures de candidats se détachent de cette catégorie : ceux qui recherchent
un poste dans un secteur professionnel qui embauche et qui valorisent, dans
la détermination de leur choix, l'inscription dans un secteur d'emploi où ils pensent
être peu exposés aux aléas du marché du travail ; ceux qui sont déjà en poste
dans le secteur du travail social depuis plusieurs années après y être entrés par
« la petite porte », c'est-à-dire par des opportunités d'emploi successives, et qui
souhaitent régulariser leur situation professionnelle par le biais de la formation
et par l'acquisition du diplôme qui leur fait défaut. Dans ce cas, la motivation
première du candidat est de mettre en conformité son niveau de formation
avec le poste et la fonction occupés afin d'ouvrir des possibilités d'évolution
professionnelle⁵.

Mais la formation a un coût et elle n'est pas aisée pour tous les candidats.
Beaucoup de jeunes rencontrés ont adapté leur souhait d'entrée dans le milieu
du travail social à leur possibilité de financement et ont réajusté à la baisse leur
projet formatif. Sur l'ensemble des ME interrogés pour l'enquête, un nombre

important de candidats avouent qu'il s'agit d'un choix
par défaut, en raison de l'impossibilité pour eux de
financer une formation sur trois ans en filière ES.

5. JOVELIN Emmanuel, « Des travailleurs sociaux par défaut », *Hommes et migrations*, n°1266, mars-avril 2007, pp. 20-33.

La logique pragmatique est alors poussée à son paroxysme puisqu'il s'agit, pour ces candidats, d'assurer, d'abord et avant tout, une formation minimale permettant l'entrée dans le milieu professionnel avec pour objectif de poursuivre, plus tard, par d'autres biais (VAE, reprise d'étude, passerelles), l'évolution vers une formation d'ES et donc vers d'autres possibilités d'emploi.

L'issue positive

La troisième logique d'orientation vers le travail social fait référence à une décantation progressive du choix après une période de tâtonnements, d'essais professionnels ou formatifs. L'orientation vers le milieu du travail social se fait à l'issue de tout un parcours personnel et formatif qui, d'expériences en opportunités, conduit progressivement la personne vers la découverte de ce milieu professionnel qui lui paraît, alors, suffisamment intéressant pour qu'elle fixe son intérêt sur ce dernier et investisse l'entrée dans ce milieu.

Ce sont les choix et les orientations qui vont être opérés à un moment donné de la trajectoire personnelle, en fonction des possibilités, des horizons qui se ferment et des horizons nouveaux qui s'ouvrent à chaque étape du parcours de l'étudiant, qui vont conduire à l'orientation finale vers le travail social. Dans ce cas, l'orientation se présente à la fois comme l'issue de choix successivement engagés qui conditionnent la réalisation du dernier épisode formatif et comme l'aboutissement d'un parcours formatif ou professionnel s'étant lui-même constitué au gré des opportunités, des possibilités et impossibilités d'orientation.

Contrairement aux deux précédentes logiques d'orientation (la vocation et le pragmatisme), dans ce processus spécifique d'orientation, le milieu du travail social n'est pas nécessairement connu par l'étudiant. Ce dernier le découvre au cours de son parcours formatif, au détour d'un de ses choix d'orientation ou d'une de ses réorientations. La découverte du milieu joue le plus souvent comme une révélation. La personne associée à l'univers du travail social qu'elle découvre un attrait particulièrement fort qui, selon les personnes, se cristallise sur des contenus et des aspects différents. L'expérience prioritaire est toutefois la correspondance entre les principes constitutifs de l'intervention sociale (la relation, l'aide, l'action au quotidien auprès de personnes en difficulté) et la recherche d'une action professionnelle qualitative dans laquelle la personne va pouvoir s'investir, en lien avec des motivations personnelles profondes.

La reconversion

La dernière logique d'orientation vers les métiers du travail social présente au sein de notre échantillon est celle de la reconversion professionnelle. Elle concerne près d'un tiers de l'échantillon total et se retrouve dans toutes les filières avec une prévalence chez les candidats des filières AS, ME et AMP dans laquelle elle prend une proportion forte.

La reconversion professionnelle fait référence aux logiques de bifurcation, de changement d'orientation professionnelle qui émergent dans certains parcours individuels⁶. Elle concerne les candidats qui ont cumulé plusieurs années d'expérience professionnelle dans des secteurs éloignés du travail social et qui, après réévaluation de leur trajectoire professionnelle et de leur orientation de départ, se réorientent vers le milieu du travail social. Les milieux professionnels d'origine des candidats sont, par ordre d'importance dans les entretiens : le commerce, l'animation, les transports et la logistique, le secrétariat et le bâtiment. Deux types de reconversion se font jour : les reconversions volontaires⁷ et les reconversions contraintes.

Les reconversions volontaires surviennent, généralement, suite à une remise en cause personnelle des choix professionnels antérieurs et de la trajectoire professionnelle engagée. Elles se déclarent après plusieurs années d'exercice dans un domaine professionnel qui n'apparaît plus comme suffisamment enrichissant ou épanouissant. Si quelques candidats reconnaissent que l'orientation dans le secteur s'est faite par opportunité, facilité, urgence ou nécessité, l'emploi jusque-là occupé n'est pas forcément et systématiquement dénigré. Les personnes mentionnent toutefois une rupture qui les a conduites, progressivement, à penser à une nouvelle orientation professionnelle⁸. La rupture est liée au sens engagé dans l'action professionnelle et renvoie au sentiment profond de la personne de ne plus être en phase avec les principes, les logiques et les modalités d'action de l'emploi occupé. Le souhait d'une reconversion professionnelle prend sa source dans le décalage et la déconnexion vécus à l'égard du milieu professionnel d'origine et, donc, dans la volonté de trouver une nouvelle fonction et un nouveau secteur professionnel d'exercice qui puissent correspondre aux aspirations profondes de la personne, c'est-à-dire à ses souhaits les plus intimes et les plus secrets, dans une quête de développement et d'épanouissement personnels.

Au-delà de la présence d'un conflit de valeurs qui apparaît comme la base philosophique centrale et principale pour qu'un changement ait lieu, les origines

de la rupture sont bien sûr multiples. Elles sont aussi nombreuses que les raisons intimes et personnelles qui poussent à la reconversion. Sophie Denave⁹ parle « d'évènements déclencheurs » qui vont jouer comme des opportunités de prise de conscience de la nécessité d'engager le changement souhaité (activités annexes du métier qui constituent en fait l'intérêt principal, expériences bénévoles qui prennent le pas sur l'expérience professionnelle, évènements biographiques particuliers qui amènent les personnes à

6. BESSIN Marc (dir.), BIDART Claire (dir.), GROSSETTI Michel (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris : La Découverte, 2010, 397 p. (Collection Recherches).

7. NÉGRONI Catherine, *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations*, Paris : Armand Colin, 2007, 260 p. (Collection Sociétales).

8. Cf. BIDART Claire, *Op.cit.* Ainsi que pour une approche des reconversions en termes de « rupture », DENAVE Sophie, *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*, Paris : PUF, 2015, 305 p. (Collection Le Lien social).

9. *Ibid.*

faire le point sur leur vie et à remettre en cause leur orientation professionnelle, vocation contrariée ou volontairement mise en sommeil qui ressurgit à un moment du parcours professionnel et individuel, etc.). Le passage à l'acte se fait habituellement à un moment du parcours individuel et professionnel qui paraît particulièrement opportun. Plusieurs candidats utiliseront la formule « c'était le bon moment » pour expliquer le moment précis de la prise de décision.

La deuxième forme de reconversion présente au sein de notre échantillon est celle des reconversions forcées. Elle n'est pas majoritaire, mais se retrouve assez fortement dans la filière AMP. Elle traduit l'expérience de personnes en situation de rupture d'emploi qui vont être orientées vers les métiers du travail social par des institutions de placement (Pôle Emploi, Mission Locale, société d'insertion) suite à un bilan de compétences et/ou à un suivi personnalisé qui vont confirmer les dispositions de la personne pour les métiers de l'aide et de la relation. La reconversion n'est pas, ici, directement engagée par la personne. Elle se fait à l'issue d'un accompagnement social qui, en lien avec certains paramètres sociodémographiques (la motivation, l'âge de la personne, sa condition physique), vont diriger la personne vers un secteur d'emploi qui recrute (l'aide à domicile).

Les motivations à l'orientation dans le travail social

Deux dimensions des motivations se font jour dans les propos recueillis : les ressources individuelles mises en valeur par les personnes interviewées et l'intérêt ressenti pour le milieu du travail social.

Les ressources individuelles : entre dispositions et valeurs personnelles

Quand on interroge les étudiants sur les motivations qui les ont conduits à s'orienter vers les carrières sociales, il est difficile pour eux de répondre directement à la question. Les réponses se structurent, d'abord et avant tout, sur les attributs qui sont les leurs pour correspondre aux rôles sociaux et professionnels du milieu qu'ils imaginent. Les personnes rencontrées répondent, ainsi, rarement directement sur ce qui leur plaît, sur l'intérêt ressenti pour le métier qu'elles ont choisi. Elles s'expriment prioritairement sur les raisons pour lesquelles elles pensent être faites pour le métier.

C'est donc à une description fine et détaillée des ressources individuelles dont dispose l'étudiant(e) pour entrer dans le milieu et la fonction de travailleur social que l'enquêteur est soumis. Le discours est majoritairement le même, l'orientation vers les métiers du travail social s'est finalement imposée, car l'étudiant(e) est convaincu d'avoir les qualités nécessaires à l'exercice du métier. Si cette logique argumentative est particulièrement présente chez les candidats faisant l'expérience de la vocation, elle est également présente chez les autres profils, y compris ceux relevant d'une logique plus pragmatique d'orientation vers la filière choisie.

Deux types de ressources se font jour dans les discours : celles qui font référence à des attributs personnels, propres et spécifiques qui conditionnent l'exercice et la fonction du travailleur social ; celles qui renvoient à l'ordre des valeurs, c'est-à-dire à la dimension idéale symbolique du travail social, et qui fournissent les bases philosophiques nécessaires à l'intervention dans le milieu.

Le premier registre de ressources est directement associé aux attributs de sa personnalité. Expliquer l'orientation vers les métiers du social, c'est d'abord revenir sur la correspondance qui s'établit entre sa personnalité et les comportements, les attitudes, les postures que nécessite l'exercice du métier visé. Les candidats dépeignent ainsi quasi systématiquement les dispositions individuelles, c'est-à-dire les qualités, les atouts, les potentialités propres dont ils disposent et qui, selon eux, correspondent aux besoins des métiers du travail social. Les dispositions décrites sont variées. Elles renvoient aussi bien à des traits de caractère qu'à des aptitudes en termes de comportement, plus ou moins acquises, qui, pour l'étudiant(e), sont particulièrement mobilisés dans l'exercice du travail social. Par ordre d'importance dans les discours, les qualités d'écoute, d'empathie, de compréhension de l'autre ou des situations, de bienveillance, d'absence de jugement, d'action, de discernement, sont tour à tour citées.

Le deuxième registre de ressources valorisé par les candidats est celui des valeurs personnelles. Les candidats expliquent leur projection dans les métiers du travail social par la proximité et la correspondance entre leurs valeurs personnelles et celles qu'ils perçoivent comme étant celles du milieu. La solidarité, l'altruisme, l'humanisme, le respect sont régulièrement cités comme des principes moraux de référence par ailleurs constitutifs des principes philosophiques et identitaires fondateurs du travail social. L'orientation dans le travail social se ferait donc pour voir triompher l'application de ces principes d'action dans une action professionnelle quotidienne, garante de l'intégrité du candidat et de son implication. L'orientation dans le travail social viserait, tout à la fois, la mise en action de ses convictions profondes et l'intervention dans un domaine d'action porteur d'une dimension morale forte. La sensibilité des candidats aux valeurs d'altruisme, de solidarité, d'entraide est pour un nombre important d'entre eux, directement héritée du modèle éducatif reçu et des modèles parentaux auxquels ils ont été confrontés dès leur petite enfance. La sensibilité et l'ouverture à l'autre, sa prise en considération sont, ainsi, souvent rattachées à une pratique familiale dans laquelle ils ont été, très tôt, socialisés (garde d'enfants, des frères et sœurs, engagement bénévole d'un des parents, pratiques courantes de solidarité à l'égard de voisins, de membres de la famille, tradition familiale d'accueil, etc.). L'idée de faire profiter autrui d'une expérience personnelle positive, structurante, porteuse d'ouverture est alors présente dans les discours.

Les motivations profondes

L'orientation vers les métiers du travail social s'explique, également, par la présence de motivations profondes chez les candidats qui viennent directement alimenter l'attrait pour l'une ou l'autre filière du champ professionnel. Les métiers du travail social répondent à des attentes, à des souhaits spécifiques de la part des candidats qui peuvent prendre des orientations très différentes selon les priorités de la personne.

Trois grandes catégories d'intérêts s'illustrent finalement des discours recueillis :

- La recherche d'une action dont les bénéficiaires seraient prioritairement individuels. Certains candidats évoquent, par l'action auprès d'autrui, la recherche d'une réparation individuelle vis-à-vis de traumatismes personnels que l'intervention auprès de populations en difficulté pourrait venir soulager grâce à une forme de dépassement de ses propres failles et fragilités. Si ce discours de la réparation, bien connu des formateurs et des travailleurs sociaux de terrain, est présent de façon plus ou moins explicite dans les récits, il n'est pas non plus des plus développés. Il est presque supplanté par le souhait de certaines personnes interviewées de venir relever une dette sociale et d'offrir à leur tour, à des populations qui en ont besoin, l'aide reçue au cours de leur propre trajectoire.

- Pour d'autres, l'orientation vers les métiers du travail social se fait pour répondre à une quête personnelle. Il s'agit alors de « se trouver », de répondre à un cheminement personnel, spirituel parfois et, comme le dira un jeune éducateur rencontré, « de se connaître soi-même en jouant un rôle auprès d'autrui ».

- La réponse à des idéaux personnels. Trois grands types d'argumentation sont alors présents : aider autrui, être utile et lutter contre les injustices sociales. Aider les populations en difficulté est la motivation profonde la plus fréquemment citée dans les discours. Elle prend même une tournure quasi systématique. Elle s'articule le plus souvent à l'idée de relever, par son action et son intervention auprès d'autrui, une incapacité individuelle. Elle renvoie à l'expression d'une solidarité, au désir de s'engager directement dans une action de support, de soutien, d'accompagnement. Il s'agit pour certains de répondre au besoin profond d'engager un contact, une relation de proximité avec autrui. Les raisons ne sont pas toujours clairement explicitées, mais on peut y voir la recherche d'une commune humanité, l'expression d'une solidarité humaine porteuse de sens et d'intérêt pour soi-même. En lien direct avec le souhait d'engager une action auprès d'autrui, le désir d'être utile est également valorisé. Il renvoie lui-même à une logique prioritaire : se rendre personnellement utile et en retirer des avantages symboliques et identitaires pour soi-même en termes de satisfaction personnelle notamment. Ressentir une utilité

sociale en étant engagé dans le relèvement des difficultés d'autrui, c'est finalement construire un sens à sa vie, trouver et affirmer une fonction sociale qui valorise la personne et instaure un rapport positif à soi-même. Les personnes rencontrées mentionnent, également, le souhait de lutter contre les injustices, de relever, par une action personnelle auprès des populations en difficulté, les inégalités sociales.

Enfin, les motivations de candidats à s'orienter vers les métiers du travail social peuvent s'exprimer autour d'un registre essentiellement pragmatique : engager une activité professionnelle concrète qui permette au candidat d'être dans une action quotidienne dynamique, hors de toute routine, qui lui permette de nouer des contacts, d'intervenir sur le terrain, d'être actif et de ne pas être enfermé dans une activité de bureau. Pour certains candidats cela va directement de pair avec le maintien d'un intérêt professionnel à long terme.

La présentation de ces résultats montre que l'orientation dans les métiers du travail social renvoie à différentes logiques et modes de projection dans les filières et domaines professionnels d'intervention qui doivent se comprendre au travers de la construction et de l'articulation des trajectoires biographiques et formatives des étudiants. Loin, d'être définies par la dimension vocationnelle, assez rare dans sa forme pure et exclusive, les logiques d'orientation dans les métiers du travail social se comprennent, majoritairement, au regard d'opportunités d'orientation qui se structurent elles-mêmes en fonction d'essais-erreurs, de réorientations, de tâtonnements successifs qui aboutissent progressivement à la découverte du milieu du travail social. Elles se définissent, également, à travers des logiques pragmatiques de stabilisation et de promotion professionnelles qui, dans certaines filières, sont les motivations principales à l'entrée en formation. La vocation se retrouve finalement convoquée, de façon partielle, dans une ultime logique d'orientation professionnelle, celle de la reconversion, après une première période professionnelle exercée loin du champ professionnel du travail social. C'est donc à des logiques de découverte et d'inscription professionnelle dans le travail social composites, diversifiées et pragmatiques que nous avons affaire au sein des jeunes générations. La projection dans le métier choisi et dans le milieu professionnel du travail social se fait sur la base de ressources et de valeurs individuelles qui semblent particulièrement ajustées aux valeurs et principes d'intervention du travail social. L'entraide, l'accompagnement des personnes en difficulté, l'action en faveur du relèvement des problématiques personnelles sont les points le plus souvent valorisés par les étudiants pour décrire leur intérêt à s'orienter vers les métiers du travail social. Ces motifs d'orientation ne se rattachent pas tant à une démarche militante soutenant une vision politique du travail social qu'à une logique de la sollicitude s'inscrivant, elle-même, dans une démarche de « care ».

Bibliographie

- BESSIN Marc (dir.), BIDART Claire (dir.), GROSSETTI Michel (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris : La Découverte, 2010, 397 p. (Collection Recherches).
- BIDART Claire, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, 2006/1, pp. 29-57.
- CARRÉ Philippe, « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Education Permanente*, n° 136, 1998, pp. 119-131.
- CREUX Gérard, « Évolution des profils des étudiants de l'IRTS de Franche-Comté : 1992-2007 », *Les Cahiers du travail social*, n° 62, janvier 2010, pp. 23-29.
- CREUX Gérard, PRESSE Sabrina, « La « vocation » des futurs étudiants en travail social à l'épreuve de l'analyse sociologique », *Sociologie Santé*, n° 37, octobre 2014, pp. 41-66.
- DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris : Editions du Seuil, 2002, 421 p. (Collection L'épreuve des faits)
- GROSSETTI Michel, « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n° 120, 2006, pp. 5-28.
- ION Jacques, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse : Privat, 1991, 174 p. (Collection Pratiques sociales).
- JOVELIN Emmanuel, *Devenir travailleur social aujourd'hui : vocation ou repli ? L'exemple des éducateurs, animateurs et assistantes sociaux d'origine étrangère*, Paris : L'Harmattan, 1999, 253 p. (Collection Le travail du social).
- JOVELIN Emmanuel, « Des travailleurs sociaux par défaut », *Hommes et migrations*, n° 1266, mars-avril 2007, pp. 20-33.
- NÉGRONI Catherine, *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations*, Paris : Armand Colin, 2007, 260 p. (Collection Sociétales).
- PESSEL Nathalie, « À la rencontre des travailleurs sociaux de demain », *ASH Magazine*, n° 2, mars-avril 2004, pp. 14-19.
- POUCHADON Marie-Laure, « L'engagement en formation. L'entrée en licence professionnelle "emploi, formation, insertion." », *Education permanente*, n°164, septembre 2005, pp. 65-76.
- VILBROD Alain, *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, Paris : L'Harmattan, 2003, 429 p. (Collection Le Travail du social).
- VROYLANDT Thomas, « Formations en travail social : 62 000 étudiants en 2014 », *Études et Résultats*, n° 0953, février 2016, 4 p.

Les représentations du travail social chez les étudiants en formation

Gérard CREUX

Cadre pédagogique, IRTS de Franche-Comté

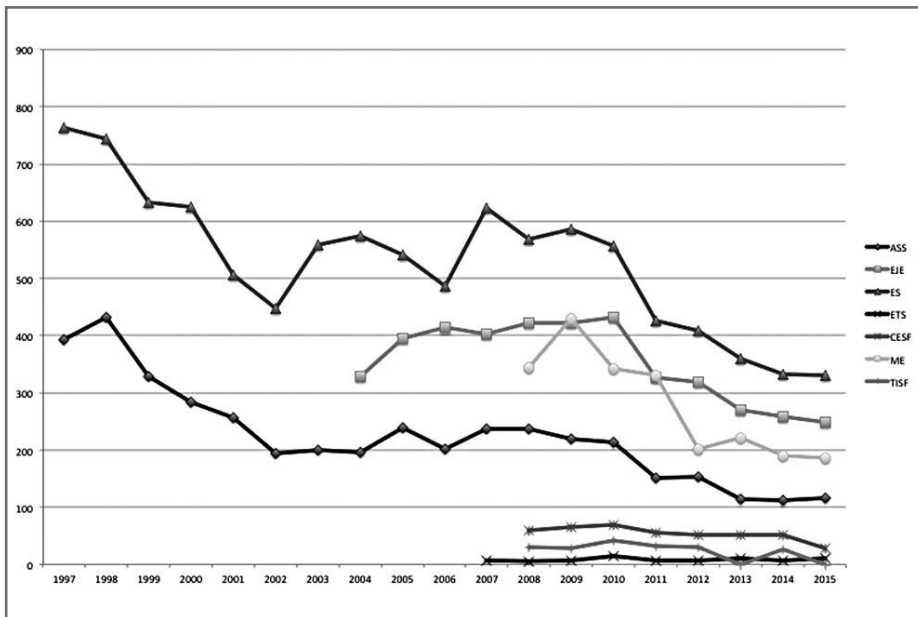
Introduction

 crire en quelques lignes ce qui est au fondement de cet article permet au lecteur d'avoir accès à ce qui anime toute personne s'adonnant à l'exercice de la recherche un tant soit peu rigoureuse, à cette part irrationnelle qui conduit à une démarche de connaissance rationnelle. Si l'idée de s'intéresser à ce que sont les étudiants en travail social aujourd'hui est n e d'une rencontre et du hasard des discussions, elle a pris tout son sens en septembre 2015 lors de la remise du rapport Bourguignon intitulé « Reconnaître et valoriser le travail social ». En effet, le Premier ministre saluait « l'engagement » des travailleurs sociaux, reprenant ainsi ce qui caractérise régulièrement les professionnels du travail social. En dehors du discours politique et de la parole d'un gouvernant, nous pourrions avancer également que l'engagement n'est pas spécifique aux professions du social, qu'il l'est aussi de celles de la police nationale, de la gendarmerie ou de n'importe quelle autre profession, tout n'est peut-être affaire que de définition et de délimitation... Néanmoins, le propos reste suffisamment fort pour que nous l'interrogeions dans le cadre d'une enquête.

Ceci étant, force est de constater que les professions du travail social véhiculent un certain nombre de valeurs et de croyances qui participent pleinement de son existence et qui l'animent par ailleurs. Aussi, lorsqu'il s'agit de sélectionner les futurs professionnels François Dubet note qu'« *On ne demande plus aux candidats s'ils vont à la messe ou s'ils ont leur carte de la CGT, mais tout le langage "psy" des tests et des entretiens de sélection des étudiants dans les instituts de formation [visent] à s'assurer d'une forme profane de vocation. Si l'on ne parle plus de « l'appel*

du gosse » comme dans les années cinquante, mieux vaut avoir milité dans des mouvements éducatifs, avoir monté des associations si l'on vit dans un quartier difficile, et mettre en évidence une personnalité généreuse et ouverte. Bref, il faut «  tre fait » pour ces métiers et il faut que les autres le reconnaissent » (...). [les travailleurs sociaux] refusent toutes les images d'une vocation sacrée, militante et religieuse, au nom de la vocation professionnelle profane qui serait située dans la relation elle-même »¹. En effet, si la base des métiers du travail social repose sur des dispositions personnelles, qualifiées quelquefois de « bon sens », la professionnalisation, que nous pouvons considérer comme une rationalisation des savoirs, ne va pas de soi. Aussi, les brochures d'information relatives aux formations mentionnent régulièrement les nécessaires qualités psychologiques, voire morales des futurs travailleurs sociaux. De plus, il est particulièrement bien vu d'avoir eu une activité bénévole ou encore militante qui apporte un gage vocationnel qui tait en quelque sorte son nom, car connoté religieusement.

Or parallèlement à cela, le constat est fait que le nombre de candidats aux concours d'entrée à une formation du travail social est en constante diminution. Le tableau² suivant en est une démonstration.



Ainsi, depuis 2008, le nombre d'inscrits dans les filières traditionnelles diminue régulièrement. Dans ces conditions, si les chances de réussite au concours d'entrée peuvent augmenter et pourraient en quelque sorte constituer une aubaine, la sélection peut s'avérer plus difficile par les professionnels et formateurs compte tenu d'un nombre de candidats plus restreint.

1. DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris : Editions Seuil, 2002, p. 234-235.
2. Données issues du service de sélection de l'IRTS de Franche-Comté.

Il ne s'agira donc pas ici de tenter de comprendre ce qui conduit à la baisse du nombre de candidats³, mais davantage de s'intéresser à ceux qui « restent ». Aussi, nous avons souhaité interroger leurs représentations du travail social, au regard de ce que nous pourrions appeler la nouvelle donne sociale.

La question est de savoir comment débiter l'analyse de ce travail. En effet, la construction des représentations sociales chez l'individu n'est jamais que le résultat d'un parcours qui touche à sa socialisation et à son expérience avant, mais aussi au cours de sa formation, d'où l'importance d'avoir introduit l'année de formation.

Dans un premier temps nous reviendrons sur les origines sociales et familiales des étudiants, et nous verrons si le travail social reste toujours une affaire de famille. Dans un second temps, nous tenterons de voir comment la vocation et la question de l'engagement continuent de participer ou non à l'identité du travail social. Dans un troisième temps, nous présenterons les éléments constitutifs des représentations sociales que les étudiants ont du champ professionnel. Nous verrons ainsi que les étudiants se retrouvent sur des représentations communes, et ce quel que soit leur filière, leur âge ou leur origine sociale. Enfin nous terminerons ce travail par un retour sur ce qu'ils pensent de la formation.

Nous rappelons que l'un des objectifs d'une analyse statistique est de tenter de dégager des régularités, des profils et de déterminer les variables discriminantes qui conduisent à telle ou telle représentation⁴.

Méthodologie

L'enquête est basée sur un échantillon d'étudiants en travail social des formations de niveau III à V⁵, toute année confondue à la rentrée scolaire de 2015. Essentiellement quantitative, l'enquête a été réalisée à partir d'un questionnaire en ligne. Il comportait trois parties : une première relative à l'entrée en formation (choix de la formation, nombre de tentatives de passage du concours, etc.), une seconde sur les représentations du travail social, une troisième sur la manière dont les étudiants vivent la formation dans son ensemble (cours en centre de formation, lieux de stage, matière préférée) et la dernière axée sur les déterminants sociaux (âge, genre, origine sociale, niveau de diplôme, etc.).

3. Sur ce point, plusieurs hypothèses sont émises et qui demanderaient à être vérifiées. Parmi elles, il est régulièrement mis en avant le manque d'attractivité des métiers. Cette proposition ne semble pas intéressante dans la mesure où l'on peut se demander s'ils ont été attractifs un jour. Nous avançons davantage l'hypothèse qu'ils nécessitent une forme d'engagement. Or, nos sociétés modernes invitent davantage au « désengagement » (nous renvoyons sur ce point aux analyses de Zygmunt Bauman), du moins à des engagements éphémères, valeur qui pourrait être à l'opposé de ce qui est au fondement de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux.

4. Nous précisons que lorsque nous présentons les résultats de notre analyse, les effectifs peuvent varier car nous avons retiré les non-réponses en fonction de leur poids dans le résultat.

5. Aide-médico psychologique (AMP), auxiliaire de vie sociale (AVS), moniteur éducateur (ME), technicien de l'intervention sociale et familiale (TISF), éducateur technique spécialisée (ETS), éducateur spécialisé (ES), éducateur de jeunes enfants (EJE), assistant de service social (ASS), conseiller en économie sociale et familiale (CESF).

Le questionnaire a été mis en ligne et nous avons procédé à un mailing auprès de 574 étudiants du niveau III   V de l'IRTS de Franche-Comté. Au final, 261 étudiants ont participé à l'enquête, soit un taux de réponse de plus de 45 %.

Composition de l'échantillon

| | Effectifs | Fréquence |
|--|-----------|-----------|
|  ducateur-trice spécialisé-e | 78 | 29,9 % |
| Assistant-e de service social | 49 | 18,8 % |
|  ducateur-trice de jeunes enfants | 45 | 17,2 % |
| Aide médico-psychologique | 41 | 15,7 % |
| Moniteur-trice éducateur-trice | 16 | 6,1 % |
|  ducateur-trice technique spécialisé-e | 9 | 3,4 % |
| Auxiliaire de vie sociale | 7 | 2,7 % |
| Conseiller-e en économie sociale et familiale | 5 | 1,9 % |
| Travailleur-euse d'intervention familiale et sociale | 3 | 1,1 % |
| Non réponse | 8 | 3,1 % |
| Total | 261 | 100,0 % |

La lecture de la composition de l'échantillon nous permet de voir que des filières sont sous-représentées en terme d'effectifs. Il conviendra donc d'être prudent quant à la lecture de certains résultats dès lors qu'ils toucheront une filière en particulier.

Près de 84 % des répondants sont des femmes et la moyenne d'âge de l'échantillon est d'un peu moins de 27 ans. Cette moyenne varie en fonction des filières et va de 22 ans pour les étudiants les plus jeunes (EJE)   36 ans pour les plus âgés (AVS).

Nous nous sommes également attardés au niveau de diplôme des étudiants à l'entrée en formation. Nous constatons, pour les étudiants qui entrent dans une formation de niveau V ou de niveau IV, que près de 90 % sont d j   titulaires d'un diplôme de même niveau ou d'un niveau supérieur. Ce chiffre passe à 36,5 % pour les étudiants suivant une formation de niveau IV.

Nous pouvons ainsi avancer que pour une majeure partie des étudiants, et notamment ceux suivant des formations de niveaux V et IV, l'entrée en formation peut correspondre à une reconversion ou réorientation professionnelle. Ce résultat nous permet d'interroger si l'entrée dans une formation du social relève d'un choix ou d'une contrainte. En effet, nous pouvons avancer l'hypothèse que pour un étudiant possédant un niveau de diplôme équivalent à celui qu'il obtiendra à sa sortie de formation, cette orientation peut être envisagée davantage comme une opportunité (au regard de débouchés professionnels par exemple) que comme un parcours volontaire.

Niveau de formation à l'entrée

| | Niveau de diplôme à l'entrée en formation | |
|--------------------|---|-------------------------|
| | Aucun diplôme / Niveau VI | Niveau V et supérieur |
| AMP/AVS | 8,70 % | 91,30 % |
| | Niveau V | Niveau IV et supérieur |
| ME/TISF | 10,50 % | 89,50 % |
| | Niveau IV | Niveau III et supérieur |
| AS/ES/EJE/ETS/CESF | 63,50 % | 36,50 % |

Le choix d'entrée dans une école du travail social : toujours une affaire de famille ?...

Plus de 97 % des étudiants indiquent qu'ils sont entrés en formation par choix. Quand bien même le nombre de candidats diminue, *ceux qui restent* ne choisissent donc pas le travail social par défaut. Autrement dit, il demeure pour les étudiants une voie qui leur permet de réaliser leur envie professionnelle, et ce quel que soit leur niveau de diplôme à l'entrée en formation. Ils sont plus de 77 % à avoir passé le concours une seule fois et un peu plus de 50 % avaient le choix entre plusieurs formations à l'issue des épreuves. En cas d'échecs répétés à l'entrée en formation, 13,6 % se seraient orientés vers une autre profession. Une analyse rapide montre que parmi cette réorientation, qu'elle soit professionnelle ou relative à la formation, nous retrouvons régulièrement les métiers de l'enseignement (professeur, formateur) ou encore du secteur sanitaire.

Aussi, nous nous sommes intéressé aux origines sociales des étudiants. Les analyses sociologiques ont régulièrement fait remarquer qu'il existait une forme de reproduction sociale pour ce qui est des professions du social (sans pour autant que ce soit propre à ce champ).

Notre analyse montre en effet que parmi les étudiants, 9,2 % ont une mère travailleuse sociale (taux qui passe à 15,3 % si on inclut les assistantes maternelles), ce taux est de 3,1 % du côté du père. Cette différence est notoire, mais peu surprenante compte tenu de la féminisation de ces professions. Ces résultats sont-ils cependant significatifs ? En effet, nous constatons également que chez les mères des étudiants, les secrétaires représentent 9,6 % des professions, les infirmières, 6,5 %, et 11,5 % ont un père ouvrier. Ce n'est donc pas tant du côté d'une reproduction professionnelle qu'il faut nécessairement chercher une des raisons à une orientation vers un métier du social, mais davantage à travers la relation familiale.

En effet, 61,4% des étudiants déclarent avoir au moins un membre de leur famille exerant ou ayant exercé un métier dans le travail social. La famille est ici entendue des parents jusqu'à l'oncle et la tante en passant par les frères et sœurs. Ce constat n'a rien de nouveau. Au contraire, il a déjà été remarqué par quelques sociologues⁶. Nous pourrions ainsi avancer l'idée d'une sensibilisation familiale au métier du social, à la construction vocationnelle, qui ne passe pas forcément par l'exercice parental du métier.

De la vocation, de la religion, de l'engagement et de la politique

  la suite des éléments précédents, nous n'avons pas fait l'économie de questions relatives à la religion. En effet, il n'est pas inutile de rappeler que le travail social en France est historiquement marqué par une certaine forme de catholicisme, qu'il soit religieux ou social, participant à la dimension vocationnelle des métiers.

Il semblait intéressant d'interroger de nouveau les étudiants sur la religion, et plus particulièrement sur l'éducation religieuse. Et ce n'est pas tant le fait qu'ils aient une pratique religieuse actuelle qui nous intéresse, mais davantage celui qu'ils en aient reçu une. Nous pensons qu'elle est constitutive d'un habitus au sens de Pierre Bourdieu qui peut conduire à des manieres d'être, de penser et d'agir spécifique, correspondant à ce qui est attendu plus ou moins explicitement d'un travailleur social, et à la formation d'un habitus vocationnel. Il n'est pas nécessaire de rappeler également que la notion de vocation renvoie d'un point de vue biblique à l'appel de Dieu... Bien que certains sociologues parlent de vocation laique⁷, en lieu et place de vocation religieuse pour désigner les motivations des travailleurs sociaux.

L' ducation religieuse

| | Effectifs | Fréquence |
|-------------------------------------|-----------|-----------|
| A reçu une éducation religieuse | 116 | 45,7% |
| N'a pas reçu d'éducation religieuse | 138 | 54,3% |
| Total | 254 | 100,0% |

Nous faisons ainsi le constat que si 45,7% des étudiants ont reçu une éducation religieuse, cet aspect semblait également conditionner une forme d'engagement que nous avons objectiv e à travers l'engagement associatif, syndical et politique.

6. VILBROD Alain, *Devenir éducateur, une affaire de famille*, Paris : Editions L'Harmattan, 1995, 302 p. (Collection Logiques sociales).
7. Nous faisons ici référence à DUBET François.

Profil de modalité sur l'éducation religieuse

| Variable | Modalité | Eff. | Ecart | Khi2 | PEM* | Test Khi2 local |
|---|-------------------|------|-------|-------|------|-----------------|
| Étudiant ayant reçu une éducation religieuse | | | | | | |
| Engagement associatif | Oui, actuellement | 42 | 6 | 1,150 | 15 % | * |
| Classes sur Âge | De >=27 à 57 ans | 50 | 9 | 2,224 | 20 % | ** |
| Étudiant n'ayant pas reçu une éducation religieuse | | | | | | |
| Engagement associatif | Jamais | 47 | 7 | 1,350 | 22 % | ** |
| Classes sur Âge | De >=22 à 27 ans | 53 | 9 | 1,729 | 23 % | ** |

* Le PEM est un indice qui permet de mesurer la force de l'attraction. À partir de 10 %, on estime qu'il s'agit d'un résultat significatif de cette attraction.

En effet, le tableau ci-dessus⁸ montre une corrélation entre le fait d'avoir reçu une éducation religieuse et celui d'avoir un engagement associatif (à noter que très peu d'étudiants sont engagés politiquement ou syndicalement, 5,7% ont ou ont déjà eu un engagement politique et 3,8% pour ce qui est de l'engagement syndical). Autrement dit, les valeurs transmises par cette éducation (ou sensibilisation) pourraient avoir un effet sur l'engagement. Nous n'avons cependant pas de précision concernant les associations fréquentées ou ayant été fréquentées par les étudiants. Néanmoins, il restera à vérifier leur poids dans la construction des représentations sociales. Si nous nous intéressons cette fois à leur point de vue politique, nous constatons que 48,3% des étudiants sont de sensibilité de gauche, contre 9,6% de sensibilité de droite, mais surtout que près de 40% n'ont pas d'opinion politique⁹.

Sensibilité politique des étudiants

| | Effectifs | Fréquence |
|-------------------------------------|-----------|-----------|
| Non réponse | 8 | 3,1 % |
| vous êtes de sensibilité de gauche | 126 | 48,3 % |
| vous êtes de sensibilité de droite | 25 | 9,6 % |
| vous n'avez pas d'opinion politique | 102 | 39,1 % |
| Total | 261 | 100,0 % |

Bien que nous n'ayons pas d'élément de comparaison, ce n'est pas tant qu'il puisse y avoir des étudiants de sensibilité de droite (ou de gauche) qui nous interpelle, mais davantage le fait qu'ils n'aient pas d'opinion politique alors que comme le note Jacques

⁸. Pour construire ce tableau, nous avons retenu la méthode des « profils de modalités » qui permet de repérer les modalités de chaque variable du questionnaire en attraction avec une variable d'intérêt, ici le fait ou non d'avoir eu une éducation religieuse.

⁹. Il aurait sans doute été nécessaire de préciser ce qu'il fallait entendre par engagement politique (au sens d'une adhésion, d'une forme de sympathie, de participation à des mouvements, etc.).

Ion et Bertrand Ravon, les travailleurs sociaux se sont régulièrement attachés à des « combats culturels » tels que l’avortement, la sexualité, le droit à la différence, le racisme, le contenu et les formes de la création artistique... Ces mêmes auteurs nous font également remarquer que « C’est face aux notables locaux que, professionnellement d’abord et politiquement ensuite, bien des travailleurs sociaux ont été appelés à prendre parti pour défendre : qui la tenue d’un spectacle jugé subversif, qui une demande de subvention, qui la mise à disposition de locaux pour une réunion publique (...) »¹⁰.

Tout comme l’éducation religieuse, il sera intéressant de voir si cet élément influe sur la construction des représentations sociales des étudiants.

Les représentations du travail social chez les étudiants

Les représentations ont été analysées à partir de plusieurs variables que nous avons construites autour de ce que nous avons appelé les caractères du travail social¹¹.

Pour les étudiants, ce qui caractérise en premier lieu le travail social, c’est son « *utilité pour la personne prise en charge* », puis l’« *utilité collective* », et enfin l’« *utilité pour la régulation des dysfonctionnements sociaux* ». Très peu déclarent qu’« *il n’a que peu d’utilité* ».

Utilité du travail social

| | Rang moyen* |
|---|-------------|
| Utilité collective | 2,23 |
| Utilité pour la régulation des dysfonctionnements sociaux | 2,57 |
| Utilité pour la personne prise en charge | 1,24 |
| N’a que peu d’utilité | 3,92 |

* Le rang moyen est calculé pour chaque modalité sur l’ensemble des réponses

S’ils ne restent cependant pas convaincus qu’il peut « *résoudre les problèmes sociaux* » (seuls 5,5 % s’inscrivent dans cette perspective), 85,5 % pensent qu’il peut en partie le faire, accordant ainsi au travail social une utilité en quelque sorte idéalisée. En effet, nous aimons rappeler régulièrement les propos de Pierre Bourdieu qui illustre cet aspect : « Si vous lisez « La misère du Monde », il y a

10. ION Jacques, RAVON Bertrand, *Les travailleurs sociaux*, 5^e édition, Paris :  ditions La découverte, 2000, p. 96-97.

11.   savoir l’utilité du travail social, le changement de vision du travail social, le rôle du travail social ; le mode d’intervention du travail social, les valeurs du travail social ; ce qui est important dans le travail social.

des témoignages pathétiques de travailleurs sociaux qui savent très bien qu'ils ne servent à rien et qui passent la moitié de leurs temps à se faire croire qu'ils servent à quelque chose autant que de le faire croire aux gens à qui ils sont chargés de le faire croire »¹².

Avis travail social

| | Effectifs | Fréquence |
|--|-----------|-----------|
| Le travail social permet de résoudre les problèmes sociaux | 14 | 5,5 % |
| Le travail social permet en partie de résoudre les problèmes sociaux | 218 | 85,5 % |
| Le travail social ne permet pas de résoudre les problèmes sociaux | 23 | 9,0 % |
| Total | 255 | 100,0 % |

Aussi, nous nous sommes intéressé à ce qui était important pour les étudiants dans le cadre de leur action. Comment intervient un travailleur social ? Agit-il plus en fonction de ses valeurs ou du cadre légal ? Cette question nous a semblé importante, car nous émettons l'hypothèse que « les valeurs » caractérisent une vision sacrée du travail social, tandis que « le cadre légal » en définirait davantage une vision profane. La directivité de notre question¹³ force bien évidemment le choix et nous en sommes particulièrement conscient.

Les résultats indiquent qu'ils restent partagés quant à la référence relative au mode d'intervention. Ainsi, 46,9% pensent qu'elle doit se faire « en fonction du cadre légal », et 53,1% « en fonction de ses propres valeurs ». Cet aspect montre qu'il n'y a pas une unité de pensée chez les étudiants en formation quant à la manière de faire du travail social. Celle-ci ne semble par ailleurs pas se construire uniquement au cours de la formation, mais aussi à partir d'expériences professionnelles antérieures.

Le relatif partage de cette vision nous a amené à nous intéresser aux profils de ces répondants.

12. BOURDIEU Pierre, « La sociologie est un sport de combat », documentaire de CARLES Pierre, 2001.

13. Choix unique dans ce cas.

Profil de modalit ¹⁴ sur le mode d'intervention du travailleur social

| Variable | Modalité | Eff. | Ecart | Khi2 | PEM | Test Khi2 local |
|---|------------------------------|------|-------|-------|------|-----------------|
|  tudiant pensant agir en fonction du cadre légal | | | | | | |
|  volution de la vision du travail social depuis l'entrée en formation | N'a pas changé | 50 | 9 | 1,917 | 19 % | ** |
| Important dans le métier de travailleur social | Le cadre institutionnel | 22 | 7 | 2,893 | 38 % | ** |
| A travaillé avant la formation | Oui | 66 | 11 | 2,285 | 18 % | *** |
| Classes d'âge | De >=27 ans et plus | 50 | 7 | 1,096 | 14 % | * |
| Financement de la formation | Une bourse d'études | 23 | 5 | 1,465 | 25 % | * |
|  tudiant pensant agir en fonction de ses propres valeurs | | | | | | |
| Formation |  ducateur-trice spécialisé-e | 50 | 9 | 1,887 | 24 % | ** |
|  volution de la vision du travail social depuis l'entrée en formation | A changé | 84 | 10 | 1,401 | 17 % | *** |
| Qualité du travailleur social | Du bon sens | 71 | 13 | 2,961 | 25 % | *** |
| Important dans le métier de travailleur social |  tre soi | 39 | 11 | 4,483 | 46 % | *** |
| A travaillé avant la formation | Non | 85 | 11 | 1,694 | 18 % | *** |
| Financement de la formation | Vos parents | 34 | 10 | 4,347 | 48 % | *** |

14. Un profil de modalités est une opération statistique qui permet de dégager les corrélations entre les modalités (ou réponses) de chacune des questions. La question de départ choisi dans ce présent cas est l'année de formation. Celle-ci est ensuite croisée avec l'ensemble des autres questions. Le tableau fait ressortir les principaux liens.

15. Après l'analyse des données relative à l'âge, nous avons fait trois tranches : 18-22 ans, 22-27 ans et 27 ans et plus.

Ainsi, ceux qui pensent que le travailleur social intervient en fonction du cadre légal sont les étudiants qui ont davantage travaillé avant d'entrer en formation. Ils sont aussi plus avancés en âge (plus de 27 ans¹⁵). Tout logiquement, ils pensent également que ce qui est important dans le cadre de leur action,

c'est le *cadre institutionnel*. Par ailleurs, leur vision du travail social n'a pas changé depuis leur entrée en formation. Autrement dit, nous pourrions avancer que nous avons à faire ici à des étudiants qui ont une vision objective, voire « détachée », quant à la manière de faire, de l'exercice du métier.

A contrario, ceux qui pensent que le travailleur social intervient avant tout en fonction de ses propres valeurs, sont aussi les étudiants qui n'ont pas travaillé avant la formation et qui considèrent que ce qui est important dans le travail social, c'est « être soi ». Au contraire, leur vision du travail social a changé depuis leur entrée en formation. Nombreux sont ceux qui semblent « déchanter » face à la réalité du terrain. Ces étudiants auraient, quant à eux, une vision subjective du métier, ce qui se renforce également par l'idée d'« être soi » et que l'action professionnelle relève également du « bon sens ».

Au-delà des convictions, le passé professionnel semble avoir une influence quant à la manière dont le travail social est envisagé. Ça ne signifie cependant pas que ceux ayant une expérience dans le monde du travail n'aient pas les mêmes convictions ou les mêmes valeurs que les autres. Nous émettons davantage l'hypothèse d'une intériorisation du mode de fonctionnement régulier du champ professionnel avec ses règles et ses lois.

En effet, à la question sur la valeur commune et partagée par les travailleurs sociaux, nous remarquons que 65,9 % répondent « le respect de l'individu », indépendamment du mode d'intervention du travailleur social.

Valeurs partagées chez les travailleurs sociaux

| | Effectifs | Fréquence |
|--------------------------|-----------|-----------|
| Le respect de l'individu | 172 | 65,9 % |
| L'humanisme | 35 | 13,4 % |
| La solidarité | 14 | 5,4 % |
| L'altérité | 14 | 5,4 % |
| Autre | 10 | 3,8 % |
| Le don de soi | 7 | 2,7 % |
| Aucune de ces valeurs | 4 | 1,5 % |
| Non réponse | 5 | 1,9 % |
| Total | 261 | 100,0 % |

Si nous nous attachons cette fois à ce qui importe dans le travail social pour les étudiants, nous remarquons que le *travail d'équipe*, *l'écoute* et *l'accompagnement* sont les trois qualités les plus importantes (Cf. tableau page suivante). On remarque également que le *cadre institutionnel* ne se retrouve paradoxalement pas comme une valeur importante, et la *loi* encore moins puisque seulement 5,4 % des étudiants

(ce qui représente 14 personnes) participant à l'enquête. Cet aspect est relativement intéressant, car le travail social est formellement cadré par des dispositifs légaux, et constitue une partie non négligeable des enseignements dispensés. C'est ici un paradoxe au regard de ce que nous avons vu plus haut quand on interroge le mode d'intervention du travailleur social où les avis restaient partagés entre la loi et les valeurs. Autrement dit, dès la formation, les étudiants semblent pris dans des formes de contradiction qui sont peut-être aussi au fondement des professions.

Nous remarquons également que la part relative à l'engagement représente 18,1 % de l'ensemble des réponses.

Ce qui est important dans le métier de travailleur social

| | Effectifs | Fréquence |
|-------------------------|-----------|----------------|
| Le travail d'équipe | 188 | 72,6 % |
| L' coute | 183 | 70,7 % |
| L'accompagnement | 149 | 57,5 % |
|  tre soi | 52 | 20,1 % |
| L'engagement | 47 | 18,1 % |
| L'accueil | 34 | 13,1 % |
| Le cadre institutionnel | 33 | 12,7 % |
| Le soutien | 28 | 10,8 % |
| Le partage | 21 | 8,1 % |
| La loi | 14 | 5,4 % |
| L' ducation | 9 | 3,5 % |
| Autre | 1 | 0,4 % |
| Total / répondants | 259 | (759 réponses) |

Nous pouvons ainsi avancer que ces éléments participent à un certain maintien des caractères du travailleur social ou de l'habitus du travailleur social, et ce à travers une vision mythique du métier. En effet, nous avons souligné dans une précédente recherche¹⁶ que ces caractères pouvaient être partagés et entendus sans pour autant qu'ils soient réellement vécus en tant que tels.

16. CREUX Gérard, PRESSE Sabrina, « La «vocation» des futurs étudiants en travail social à l'épreuve de l'analyse sociologique », Sociologie Santé, n  37, octobre 2014.

Profil de modalité sur l'année de formation

| Mod. | Variable | Modalité | Eff. | Ecart | Khi2 | PEM* | Test Khi2 local |
|-----------------------|---|--|------|-------|-------|------|-----------------|
| 1 ^{re} année | Évolution de la vision du travail social depuis l'entrée en formation | N'a pas changé | 51 | 9 | 2,037 | 20 % | ** |
| 2 ^e année | Évolution de la vision du travail social depuis l'entrée en formation | A changé | 46 | 8 | 1,504 | 23 % | ** |
| 3 ^e année | Évolution de la vision du travail social depuis l'entrée en formation | A changé | 41 | 6 | 1,178 | 22 % | * |
| 1 ^{re} année | Préférence en matière de formation | Vous n'avez pas de préférence | 55 | 14 | 4,490 | 29 % | *** |
| 3 ^e année | Préférence en matière de formation | Les stages sur le terrain | 51 | 12 | 3,445 | 45 % | *** |
| 1 ^{re} année | Ce qui est important dans les métiers | L'accompagnement | 85 | 14 | 2,863 | 18 % | *** |
| 2 ^e année | Ce qui est important dans les métiers | L'engagement | 19 | 6 | 2,901 | 18 % | * |
| 3 ^e année | Ce qui est important dans les métiers | L'engagement | 17 | 5 | 2,467 | 15 % | * |
| 1 ^{re} année | Avis sur le travail social | Le travail social permet de résoudre les problèmes sociaux | 12 | 5 | 4,644 | 73 % | *** |
| 1 ^{re} année | Valeurs du travail social | L'humanisme | 26 | 9 | 5,217 | 51 % | *** |

* Le PEM (Pourcentage à l'Ecart Maximum) est un indice qui permet de mesurer la force de la liaison entre deux modalités de deux questions (ou variables). On estime qu'à partir de 10%, la liaison est significative.

La lecture du tableau qui précède nous permet de constater que la vision des étudiants sur le travail social évolue entre la 2  et la 3  année. Sans doute leur présence accrue sur le terrain à cause des stages longs modifie cette vision. De même que les étudiants de 3  année affirment que leur préférence en terme de formation se situe davantage sur le terrain, contrairement aux étudiants de 1  année qui n'ont pas de préférence. Nous remarquons que les étudiants de 1  année pensent que « le travail social permet de résoudre les problèmes sociaux » et que « *l'humanisme* » est une valeur du travail social, éléments qui n'apparaissent pas ou plus chez les étudiants de 2  et 3  année.

Concernant ce qui est important dans le travail social pour les étudiants, nous constatons également que pour les 1  année, « l'accompagnement » est principalement choisi. Pour les 2  et 3  année, il s'agit davantage de « l'engagement ». Est-ce à dire que la réalité du terrain modifie une nouvelle fois les représentations du travail social ? Autrement dit, nous pouvons avancer que les 1  année arrivent avec une forme d'idéalisme qui finit par s'atténuer au fil de la découverte de la réalité professionnelle. En effet, il n'est pas hasardeux d'avancer qu'accompagner ce n'est pas s'engager. Et que pour pouvoir exercer le métier, il paraît nécessaire de donner de soi, sans doute au regard des premières expériences professionnelles réalisées lors des stages. Aussi, nous avons voulu vérifier si le fait d'avoir reçu une éducation religieuse influait sur l'engagement professionnel.

 ducation religieuse et ce qui est important dans les métiers du social

| | A reçu une éducation religieuse | | | N'a pas reçu une éducation religieuse | | | Total |
|-------------------------|---------------------------------|---------|------|---------------------------------------|---------|-----|-------|
| | Eff. | % Ligne | PEM | Eff. | % Ligne | PEM | |
| Le soutien | 15 | 53,6 % | | 13 | 46,4 % | | 28 |
| Le partage | 13 | 65,0 % | 37 % | 7 | 35,0 % | | 20 |
| Le travail d'équipe | 79 | 42,9 % | | 105 | 57,1 % | | 184 |
| La loi | 5 | 35,7 % | | 9 | 64,3 % | | 14 |
| Le cadre institutionnel | 14 | 43,8 % | | 18 | 56,3 % | 2 % | 32 |
| L' coute | 81 | 45,5 % | | 97 | 54,5 % | | 178 |
| L'accueil | 12 | 37,5 % | | 20 | 62,5 % | | 32 |
| L'accompagnement | 68 | 46,3 % | | 79 | 53,7 % | | 147 |
| L'engagement | 19 | 42,2 % | | 26 | 57,8 % | | 45 |
|  tre soi | 21 | 41,2 % | | 30 | 58,8 % | | 51 |
| Total | 327 | 44,7 % | | 404 | 55,3 % | | 731 |

$\chi^2=6,16$ ddl=9 p=0,726 (peu significatif)

Le tableau¹⁷ (page 38) montre d'une part que ce résultat n'est pas significatif au sens du Khi2, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de corrélation établie entre l'éducation religieuse et ce qui est important dans le métier de travailleur social, en dehors de l'idée du « partage » pour les étudiants ayant quelques liens avec la religion. Autrement dit, l'engagement professionnel serait le fruit de la formation, plus que le produit d'une éducation.

Il reste cependant à vérifier si l'engagement associatif conditionne l'engagement professionnel.

Le tableau suivant montre également qu'il n'y a pas de lien entre l'engagement associatif et l'engagement professionnel, pas plus qu'avec les autres modalités de ce qui est considéré comme important dans le travail.

Engagement associatif et ce qui est important dans les métiers du social

| | Engagement associatif actuel et par le passé | | | Pas d'engagement associatif | | | Total Eff. |
|----------------------------|---|---------|-----|--------------------------------|---------|-----|---------------|
| | Eff. | % Ligne | PEM | Eff. | % Ligne | PEM | |
| Le soutien | 20 | 80,0 % | | 5 | 20,0 % | | 25 |
| Le partage | 15 | 75,0 % | | 5 | 25,0 % | | 20 |
| Le travail d'équipe | 122 | 67,8 % | | 58 | 32,2 % | | 180 |
| Le cadre institutionnel | 24 | 77,4 % | | 7 | 22,6 % | | 31 |
| L'écoute | 123 | 71,5 % | | 49 | 28,5 % | | 172 |
| L'accueil | 18 | 56,3 % | | 14 | 43,8 % | | 32 |
| L'accompagnement | 94 | 66,2 % | | 48 | 33,8 % | | 142 |
| L'engagement | 34 | 73,9 % | | 12 | 26,1 % | | 46 |
| Être soi | 39 | 81,3 % | | 9 | 18,8 % | | 48 |
| Total | 489 | 70,3 % | | 207 | 29,7 % | | 696 |

Khi2=9,97 ddl=8 p=0,267 (peu significatif) V de Cramer=0,12

La formation : le terrain comme référence

Force est de constater que les étudiants ont une large préférence pour le terrain. En effet plus de 60 % l'ont déclaré, contre 4,7 % préférant l'enseignement dans le centre de formation. Néanmoins, 34,9 % déclarent n'avoir pas de préférence. La préférence pour les stages sur le terrain revient aux formations ASS et ES.

17. La lecture de ce tableau peut se faire de la manière suivante. La moyenne des étudiants ayant reçu une éducation religieuse est de 44,7%. Cette moyenne va servir de référence au pourcentage relatif à chaque modalité de la colonne. Dès lors que le pourcentage d'une modalité se trouve dans la moyenne de la colonne, on dira qu'il n'y a pas d'attraction. En revanche, un pourcentage supérieur et significatif permettra de conclure à un lien (ce qui est le cas du « partage » avec 65%), un pourcentage inférieur significatif à une répulsion.

Préférence en matière de formation

| | Effectifs | Fréquence |
|--|-----------|-----------|
| L'enseignement dans le centre de formation | 12 | 4,7 % |
| Les stages sur le terrain | 156 | 60,5 % |
| Vous n'avez pas de préférence | 90 | 34,9 % |
| Total | 258 | 100,0 % |

Ce constat est renforcé par l'idée que le métier de travail social s'apprend en premier lieu et largement sur le terrain, puis lors des cours dispensés par les professionnels de terrain, et enfin par les formateurs permanents. Ces derniers sembleraient peut-être plus vus comme des ingénieurs de la formation que comme d'anciens travailleurs sociaux.

Préférence en matière d'apprentissage du métier

| | Rang moyen* |
|---|-------------|
| Lors des stages | 1,23 |
| Lors des cours en centre de formation dispensés par des formateurs permanents | 2,74 |
| Lors des cours en centre de formation dispensés par des professionnels de terrain | 2,01 |

* Le rang moyen est calculé pour chaque modalité sur l'ensemble des réponses

Lorsqu'on interroge les qualités nécessaires pour devenir travailleur social les « *compétences* »¹⁸ semblent incontournables, ainsi que du « *bon sens* » et une « *connaissance des cadres de l'action* ». L'expérience n'apparaît pas comme primordiale, et l'obtention d'un diplôme ou d'une formation arrive dans les derniers choix.

18. Le terme de « compétence » aurait du être contrebalancé par celui de « savoir ». Ces deux notions se distinguent dans la mesure où la *compétence* se définie (selon le dictionnaire Petit Robert) comme une « Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières », et le *savoir* comme un « Ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie ». Autrement dit, on peut savoir sans être compétent, et être compétent sans savoir... La question reste posée : peut-on être compétent sans savoir ?...

Les qualités pour devenir travailleur social

| | Effectifs | Fréquence |
|---|-----------|-----------|
| Des compétences | 170 | 65,4 % |
| Du bon sens | 111 | 42,7 % |
| Une connaissance des cadres de l'action | 98 | 37,7 % |
| Une expérience en amont de la formation | 35 | 13,5 % |
| Autre | 29 | 11,2 % |
| Du courage | 25 | 9,6 % |
| Un diplôme | 15 | 5,8 % |
| Une formation (non-diplômante) | 12 | 4,6 % |
| Rien de tout cela | 1 | 0,4 % |
| Total / répondants | 260* | 496 |

* Les répondants pouvaient donner jusqu'à 3 réponses, d'où un pourcentage total supérieur à 100 %

Si la formation n'apparaît pas comme primordiale, en ce qui concerne les attentes pédagogiques, les avis sont partagés entre l'idée d'acquérir un « savoir-faire », un « savoir *théorique* » ou un « savoir-être ». Seuls 2,3 % déclarent qu'ils se sentaient déjà travailleur social avant la formation. Le *savoir-faire* renvoie aux compétences, le *savoir théorique* aux savoirs enseignés, et le *savoir-être* à ce que nous pourrions appeler la manière d'être travailleur social, ou plus sociologiquement à l'habitus du travailleur social, comme nous l'avons vu précédemment.

Les attentes de la formation

| | Effectifs | Fréquence |
|--|-----------|-----------|
| Surtout un savoir-faire | 96 | 36,9 % |
| Surtout un savoir théorique | 82 | 31,5 % |
| Surtout un savoir-être | 76 | 29,2 % |
| Ni l'un ni l'autre, je me sentais déjà travailleur social avant la formation | 6 | 2,3 % |
| Total | 260 | 100,0 % |

S'il ne s'agit pas tant de tenter de trouver une distinction entre les trois principales propositions, qui relèvent plus de la langue du travail social que de catégories sociologiques (et que nous nous sommes en quelque sorte réapproprié), cet indicateur est intéressant à relever pour ce qu'il fait entendre. En effet, cette dimension atténuée en quelque sorte l'aspect vocationnel, dans la mesure où les étudiants reconnaissent d'une certaine manière l'idée d'être formé pour devenir travailleur social.

Conclusion

Cette enquête à caractère exploratoire permet de dégager quelques tendances sur les représentations qu'ont les étudiants en matière de travail social. Malgré une diminution du nombre de candidats, nous avons constaté que ceux qui se présentent ont des représentations relativement proches des valeurs historiques véhiculées par la profession. Nous insistons sur ce dernier point. En effet, lors de précédents travaux¹⁹, nous avons remarqué un antagonisme entre les valeurs sacrées défendues par les professionnels et les valeurs profanes définies par le champ politique et législatif (conduisant à davantage de rationalisation, de culture du résultat, etc.). Cet antagonisme provoquant une certaine forme de désenchantement professionnel. Or, les étudiants en travail social semblent toujours s'appuyer sur les valeurs fondamentales du champ quand bien même le nombre de candidats aux concours peut diminuer. Et la proposition de Michel Chauvière quant à l'accès à la formation semble toujours d'actualité : « Dans le travail social, le ticket d'entrée n'est pas gratuit. L'impétrant passe par toute une série d'épreuves qui révèlent aussi un certain état du social. (...) Le droit d'accès à l'approche professionnelle du social doit être mérité et soigneusement évalué. On peut y voir un excès de contrôle idéologique, autant qu'une idéalisation de l'objet »²⁰.

Néanmoins, comme nous l'avons montré, c'est davantage le parcours ou le passé professionnel qui semble influencer la manière dont les futurs professionnels envisagent leur manière de faire du travail social, quand bien même des valeurs communes peuvent être partagées, indépendamment des références religieuses dont l'influence est désormais à peu près la même que la part des gènes de l'homme de Neandertal chez l'homo-sapiens.

19. CREUX Gérard, *Pour une analyse des conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel. Tome 1*, Thèse de sociologie, Besançon : Université de Franche-Comté, 2009, 454 p.

20. CHAUVIÈRE Michel, « Ce social que l'on enseigne... Les enjeux de la formation », *Informations sociales*, n 135, octobre 2006, p.12.

Une adhésion précoce

Devenir assistant social en Italie

Maurizio **BERGAMASCHI**

Professeur de Sociologie du travail social à l'Université de Bologne et Coordinateur de la licence en travail social à l'Université de Bologne

Paola **LACARPIA**

Assistante sociale et sociologue (Université de Bologne)

Introduction

Cet article illustre les parcours de formation des assistants sociaux en Italie ainsi que les motivations et les attentes des étudiants qui sont actuellement inscrits à la licence en Service social de l'Université de Bologne, mais il ne peut que commencer par quelques rappels sur le contexte national. Celui-ci présente des caractéristiques spécifiques par rapport aux autres pays européens qu'il est utile de connaître pour une meilleure compréhension de la position de cette figure professionnelle dans le cadre du travail social.

Bien que la figure de l'assistant social apparaisse tard en Italie par rapport à d'autres pays, notamment les pays anglo-saxons, ce qui émerge immédiatement est le besoin de définir son rôle spécifique, son domaine d'intervention, les outils à sa disposition et son aspiration à être reconnue comme profession¹, autrement dit, comme « activité professionnelle hautement qualifiée, dont l'utilité sociale est reconnue, réalisée par des personnes ayant acquis une compétence spécialisée en suivant une formation longue et principalement orientée dans ce but »². Presque partout absente en Italie jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, contrairement aux autres pays européens et aux États-Unis, qui ont

1. Rappelons que la question de savoir si l'activité de l'assistant social doit être considérée comme une profession avait déjà été posée en 1915, cf. FLEXNER Abraham, "Is Social Work a Profession?", *School and society*, XXVI, 1915, pp. 901-911.

2. GALLINO L., *Dizionario di sociologia*, Torino : UTET, 1993, p. 518.

une tradition consolidée dans le domaine du service social, la figure de l'assistant social est indiquée par les législateurs comme le pivot de l'état social moderne pour faire face aux nombreuses situations de pauvreté et de difficulté présentes dans le pays, même en absence d'une reconnaissance juridique de cette figure. C'est à ce moment-là que se définit la centralité de l'assistant social dans le contexte du travail social. Elle se maintiendra au cours des décennies suivantes. Dans la définition d'un champ professionnel spécifique, la formation deviendra immédiatement un vecteur fondamental pour la reconnaissance de la profession.

Les écoles de formation des assistants sociaux sont fondées sur l'initiative de particuliers, autrement dit sans aucune reconnaissance juridique. Le diplôme délivré par les premières écoles de service social n'est pas reconnu légalement. De plus, il ne prévoit pas d'indications homogènes sur la durée du parcours de formation, les programmes et les méthodes professionnelles. Sept écoles de service social voient le jour de 1945 à 1949 avec le soutien de particuliers et de l'A.A.I. (Administration des Aides Internationales), elles se multiplieront par la suite. Les contextes politiques et culturels dans lesquels naissent les écoles sont très différents les uns des autres, parfois en opposition. Il y a des écoles catholiques, laïques, certaines sont étiquetées comme communistes, d'autres sont considérées libérales ou conservatrices, d'autres sont d'inspiration catholique, mais s'écartent de la conception religieuse.

C'est seulement dans les années 80 que la reconnaissance de la profession d'assistant social subit une accélération lorsqu'il devient obligatoire de suivre une formation spécifique et de passer avec succès un examen (D.P.R. 15-01-1987 n° 14, *Valeur d'habilitation du diplôme d'assistant social*). L'obtention d'un diplôme universitaire spécifique est alors nécessaire pour pouvoir exercer la profession d'assistant social. Celui-ci doit être délivré par des écoles de niveau universitaire (D.P.R. 10-03-1982 n°162, *Reconnaissance et réglementation des écoles spécialisées*), et il constitue le seul titre permettant l'exercice de la profession d'assistant social. La profession sera pleinement reconnue avec l'instauration du registre professionnel et de l'Ordre Professionnel des Assistants sociaux, présent au niveau national et régional ou interrégional (L. n°84/1993). La même loi propose une définition de l'assistant social : c'est un professionnel qui « travaille de façon autonome du point de vue technique, professionnel et de jugement dans toutes les phases de l'intervention de prévention, soutien et récupération de personnes, familles, groupes et communautés en difficulté. »

En présence de professions « concurrentes », les éducateurs par exemple, le débat sur l'identité de l'assistant social au sein de la profession entraînera la rédaction d'un Code déontologique en 1998³ qui « oriente l'action du professionnel, [et] constitue

3. Actualisé en 2009.

l'image de la profession du fait qu'il contient les bases en termes de valeurs de la profession ». L'achèvement du processus de reconnaissance de la profession se conclura avec l'approbation de la réforme universitaire (D.M. 509/1999) qui institue une licence en Sciences du Service social (1^{er} cycle), un master en Programmation et gestion des politiques et des services sociaux (2^e cycle) et un doctorat de recherche, prévu actuellement dans quatre universités uniquement : Milano - Bicocca, Roma Tre, Sassari et Trieste (3^e cycle). De même que pour les autres professions, la formation universitaire de l'assistant social contribuera à valoriser et à consolider son statut professionnel par rapport à son histoire et aux autres figures présentes au sein des services sociaux. Cela signifie, en effet, que, bien que la profession d'assistant social soit orientée vers l'action, la maîtrise de connaissances et de compétences, qui ne peuvent s'acquérir que par une formation universitaire, est requise.

La diversité des environnements d'intervention, des personnes auxquelles s'adressent leurs services, des problèmes affrontés et de leurs fonctions fait que les assistants sociaux ont de nos jours un rôle crucial dans le système d'assistance. Ceci leur attribue un rôle très important au sein du réseau territorial des services et de son développement. Au cours de ce long cheminement, brièvement récapitulé, se constitue une communauté professionnelle avec son identité propre, qui revendique son autonomie et une « mission » au sein de la société. Nous pouvons affirmer qu'au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, la profession de l'assistant social prend forme en tant que communauté relativement homogène dont les membres partagent l'identité, les valeurs et la définition des rôles⁴.

C'est au sein de cette communauté professionnelle⁵ que le jeune qui s'inscrit à la licence en Service social aspire à entrer. Nous verrons ci-après quelles motivations le poussent à choisir cette carrière, comment il évalue sa formation et comment il se représente le travail d'assistant social qui l'attend au terme de son parcours de formation⁶.

Pourquoi devenir assistant social en Italie ?

Les raisons qui poussent à choisir des études dans un certain domaine et à entreprendre ensuite une profession spécifique peuvent être de différents types. Diverses études⁷ font une distinction entre les motivations « extrinsèques » et celles « intrinsèques » qui peuvent influencer le choix de formation et de

4. PARSONS Talcott., *Professioni e libertà*, Roma : Armando, 2011, 127 p.

5. Il y a actuellement environ 40.000 assistants sociaux en Italie, qui travaillent principalement dans le service public (environ 90 %).

6. La recherche repose sur des méthodes qualitatives, 16 interviews ont été réalisées auprès d'étudiants à la fin de leur formation universitaire ou diplômés depuis peu. Un questionnaire semi structuré a été utilisé, qui a permis de développer les thèmes suivants : les motivations quant au programme d'études, l'évaluation du parcours de formation et des stages effectués, la représentation du travail des professionnels du secteur social.

7. HERZBERG Frederik., MAUSNER Bernard., SNYDERMAN Barbara B., *The motivation to work*, New York : John Wiley, 1959.

profession des personnes. Le premier groupe de motivations est de type instrumental, il sert à obtenir une récompense tangible (bénéfices et promotions), à éviter une punition et à respecter un engagement. Le deuxième groupe de motivations tire des bénéfices de l'activité elle-même car celle-ci permet à la personne de satisfaire des besoins « intrinsèquement » significatifs, tels que le fait d'être capable d'exécuter une tâche difficile avec succès, de rechercher un sens de réalisation, d'obtenir des reconnaissances et des gratifications.

Si l'on regarde l'échelle des besoins théorisée par Maslow⁸, il est possible d'observer comment le comportement de la personne tend à satisfaire des besoins classés selon une hiérarchie précise, formant une pyramide à la base de laquelle se trouvent des besoins physiologiques et au sommet de laquelle se trouve le besoin d'autoréalisation. Notamment, les théories sur la « valeur⁹ » se focalisent sur ce que la personne souhaite, en laissant de côté les éléments liés à la survie. Les valeurs se réfèrent aux croyances plus profondes de la personne, celles apprises à travers l'expérience et l'interaction avec l'environnement. Une autre approche adoptée par les études sur la motivation est celle orientée vers la réalisation d'objectifs (*goal setting*), ce qui pousse à entreprendre une action déterminée vient, en fait, de la capacité de se représenter un objectif concret. Selon Albert Bandura, le « sens d'efficacité personnelle » correspond aux convictions quant aux capacités personnelles à organiser et à exécuter les actions nécessaires à la réalisation d'objectifs déterminés¹⁰.

D'après les interviews réalisées, il est possible d'observer comment le choix d'entreprendre des études dans le domaine du service social est dû principalement à une orientation ou à une inclination personnelle de type « prosocial » qui fait émerger le souhait d'aider les autres et de s'engager dans un travail où la relation est considérée au cœur du travail de l'assistant social.

Lorsque je me suis demandée quel type de travail j'aurai aimé faire, la seule réponse qui m'est venue à l'esprit était que je souhaitais travailler avec les gens, j'ai donc choisi de faire ces études parce qu'elles me préparent à travailler avec les autres et que la relation avec l'autre est au cœur de la profession. (Interview n° 5)

Il a été notamment mis en évidence comment le fait de vouloir entreprendre ce type d'études signifie rechercher un type de profession différent des autres, dont le but n'est pas de s'enrichir du point de vue économique, mais du point de vue personnel. Le travail de l'assistant social est considéré comme un métier dans lequel la motivation et une vocation sont déterminantes.

8. MASLOW Abraham H., *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Paris : Eyrolles, 2008, 383 p.

9. ATKINSON John William, *An introduction to motivation*, Princeton : D. Van Nostrand, 1964.

10. BANDURA Albert, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck, 2007, 859 p. (Collection Ouvertures psychologiques).

Un assistant social doit savoir écouter (écoute active), être empathique, être en mesure de réaliser des projets d'intervention avec très peu de moyens. Mais un regard critique est aussi important. (Interview n° 4)

Certaines des personnes interviewées ont évoqué leur expérience dans le monde du bénévolat qui les a motivées à s'inscrire au programme d'études en Service social.

J'ai décidé de m'inscrire à ce programme d'études lorsque j'avais environ 17 ans. À l'époque j'étais bénévole auprès de personnes âgées ; j'ai suivi un cours de clownerie comme activité destinée aux maisons de repos. La préparation pour cet atelier s'est déroulée comme une sorte de parcours intérieur qui m'a permis de découvrir de nouveaux aspects de ma personnalité. J'ai ensuite participé à différentes expériences de bénévolat avec les enfants, les personnes âgées et les handicapés. Le choix d'être assistant social en a découlé. (Interview n° 9)

Les personnes interviewées parlent d'une motivation de type expressif et relationnel inhérente au choix de ce programme d'études, en absence de motivations « instrumentales », un revenu élevé, par exemple, ou de type compétitif comme la recherche du succès, un besoin fort de réalisation personnelle qui a comme objectif principal d'aider les autres et de trouver une profession dans laquelle se remettre en jeu comme personne.

[...] J'ai opté pour la licence en Service social parce que j'ai compris que c'était un travail qui pouvait faire partie de ma vie. Je recherchais une profession qui ressemble le plus possible à ma façon « d'être ». [...] Pour moi, c'est le plus beau métier du monde. Il me permet de travailler avec une personne et de m'impliquer, si tu ne t'impliques pas, ça ne fonctionne pas. La personne perçoit ce que tu es, pas ce que tu fais. Pour moi ce travail est une partie de moi-même. (Interview n° 16)

En ce qui concerne les attentes spécifiques liées à ce programme d'études, on observe que seul un petit nombre des étudiants interviewés ont déclaré souhaiter avoir une vue d'ensemble complète des études qui concernent l'individu et la société du point de vue des différentes disciplines (économie, sociologie, psychologie, etc.). Dans quelques rares cas, les interviewés ont déclaré souhaiter disposer d'un bagage culturel théorique leur permettant de réfléchir sur ce qui se fait au niveau pratique ou lors d'activités de bénévolat et d'acquérir des compétences utiles dans le but de renforcer leur travail et de « grandir » comme professionnels.

Je m'attendais à voir l'être humain et la société de différents points de vue et c'est ce qui s'est passé. L'un des aspects positifs est que nous allons au-delà

de la sociologie ou de la psychologie, en abordant de nombreux aspects juridiques, économiques et relatifs à la communication. Je m'attendais à avoir une vision multisectorielle. (Interview n° 3)

La plupart des interviewés, au contraire, a déclaré souhaiter acquérir des instruments et des connaissances pratiques utiles pour leur profession d'assistant social et compter surtout sur les stages prévus au programme d'études car ces derniers placent la formation en situation de travail et dans un contexte professionnel qui devient à son tour un lieu d'apprentissage qui complète celui académique.

Le travail d'assistant social s'apprend sur le terrain. Le passage de la théorie à la pratique a été comme une belle douche froide. On n'est absolument pas préparé. (Interview n° 14)

Toutes les personnes interviewées ont déclaré, à la fin de leurs études, qu'elles avaient renforcé et développé leur conviction quant à ce métier et de n'avoir aucun regret quant à leur choix.

Les études dans le domaine du service social : évaluation du programme de formation

La formation offerte par le programme d'études en Service social s'est enrichie de connaissances de plus en plus diversifiées : notions provenant de différentes disciplines des sciences humaines et sociales (sociologie, économie, histoire, psychologie, etc.). Mais c'est aussi une formation centrée sur des matières dont l'objectif est de fournir les outils et les techniques de la profession (Principes et bases du service social, Méthodes et techniques du service social, Organisation des services sociaux).

Selon les personnes interviewées, l'université devrait offrir non seulement des connaissances théoriques et méthodologiques, mais aussi des connaissances opérationnelles.

De nombreux cours sont très intéressants, notamment ceux liés aux situations réelles qui nous ont donné la possibilité de connaître différentes structures d'intervention sociale de Bologne et de voir comment elles opèrent, par exemple, le cours sur « l'organisation des services sociaux ». Les cours théoriques ont aussi été très utiles. [...] Tous les enseignements sont cohérents, la partie pratique pourrait peut-être être améliorée. (Interview n° 1)

Les cours considérés par les personnes interviewées comme les plus intéressants et les plus utiles sont ceux en situation réelle, en présence de différents experts qui illustrent leur travail et leurs services avec des présentations d'étude de cas.

Le cours de guide aux stages nous donnait la possibilité de nous familiariser avec les instruments de notre profession. L'examen sur les méthodes et les techniques du service social a été très intéressant et utile. C'est une profession dont on parle peu, c'est pourquoi nous avons absolument besoin de comprendre quels sont les outils et les modalités de travail. (Interview n° 6)

Le stage représente une occasion importante de formation pratique pour les personnes interviewées. Selon Donald Schön, c'est l'occasion de mettre en pratique un processus de « réflexion en action »¹¹ dans le monde du travail. À partir de la formation pratique, « du fait de se trouver dans la réalité où l'on opère », du contexte, il est possible d'affiner la capacité d'intervention et de réflexion critique sur la propre action professionnelle. Le stage devient ainsi un processus de socialisation qui anticipe l'exercice du rôle professionnel¹².

J'ai effectué le stage auprès de l'Association Piazza Grande de Bologne. L'expérience a été fantastique, elle m'a permis de connaître le monde des services. J'ai travaillé avec les SDF et j'ai été confronté à de nombreux facteurs différents. [...] C'est une possibilité de se familiariser avec le territoire de Bologne : tu sais où se trouvent les cantines, les dortoirs, les distributions de vêtements, etc. Cette expérience m'a aussi permis de me faire une opinion sur les services, sur ce qu'il faudrait faire, sur ce qui manque. J'ai parcouru toutes les étapes : du service mobile de rue au dortoir, puis à l'housing first. J'ai ainsi une vision complète du travail et des opérateurs et du type de suivi proposé pour les SDF. (Interview n° 9)

L'aspect critique observé par les personnes interviewées par rapport au stage concerne le service social privé au sein duquel les étudiants du service social et ceux du secteur éducateurs ont le même rôle, dénommé « opérateur social ». En fait il y a souvent, dans ce secteur, une superposition des deux figures professionnelles susmentionnées et une fusion des rôles et des compétences. La perte de spécificité du travail de l'assistant social, l'absence de différence au quotidien entre le rôle d'éducateur et celui d'assistant social, le débordement entre les professions du social, rencontrent des résistances et le fait de ne pas se reconnaître comme « opérateur social » en est la confirmation.

Dans les coopératives, on ne fait aucune différence, qu'il s'agisse d'une personne licenciée en sociologie, en psychologie, service social ou d'un éducateur,

11. SCHÖN Donald, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York : Basic Books, 1983.

12. NAPPI Antonio, *Questioni di storia, teoria e pratica del servizio sociale italiano*, Napoli : Liguori, 2001, p. 131.

tout le monde effectue le même travail sous le terme général d'« opérateur social ». Nous sommes tous appelés « opérateurs », même si en fait il s'agit d'une figure qui n'existe pas en Italie. C'est comme si une troisième figure apparaissait (à côté de celles d'éducateur et d'assistant social) qui annule nos provenances respectives. (Interview n° 10)

Les interviews ont permis de recueillir des évaluations concernant les cours de formation et d'identifier les aspects critiques et les propositions d'amélioration. L'un des principaux aspects critiques identifié par les interviewés concerne le fait que les cours de professionnalisation donnent souvent droit à moins de crédits par rapport aux autres cours. Ainsi, il a été estimé que le programme n'était pas suffisamment exhaustif et que les heures de cours étaient insuffisantes et ne permettaient pas de traiter toutes les questions inhérentes à la profession.

Dans l'ensemble, le programme d'études devrait être modifié car de nombreux enseignements fondamentaux sont considérées comme peu importants, tant par les étudiants (qui valorisent peu ces enseignements) soit en terme de temps consacré à la matière. Les enseignements suivants, cours de guide au stage, méthodes et techniques et sociologie des services sociaux sont des matières de base, mais ils donnent droit à un nombre de crédits inférieur à celles obtenues avec économie ou droit. La répartition des crédits, des heures d'enseignement et du programme mériterait d'être revue. (Interview n° 12)

Les interviewés se sont plaints que certains enseignements ne sont pas vraiment adaptés au travail d'assistant social. Ils proposent d'apporter des modifications comme l'introduction de l'histoire sociale au sein de l'enseignement d'histoire contemporaine ou du droit de l'immigration dans l'enseignement de droit privé. Ils demandent aussi un approfondissement majeur des différents domaines d'action de l'assistant social. Certaines des personnes interviewées sont en faveur de l'introduction de nouveaux enseignements : communication, rapports de genre, gestion des émotions.

Les étudiants interviewés insistent sur la nécessité de mieux connaître les services territoriaux, d'effectuer plus d'activités pratiques qui permettent d'approfondir la connaissance des structures d'intervention de Bologne et d'avoir la possibilité d'effectuer un stage dans différents environnements pendant les trois années du programme d'études. Selon les interviewés, il serait nécessaire de mieux approfondir les connaissances sur les services et de comparer les différents contextes territoriaux. Ils proposent d'effectuer des visites auprès des différents services dans

le but d'observer le travail de l'assistant social dans son cadre de travail. Les différentes personnes interviewées estiment que la « connaissance en action¹³ »,

13. SCARATTI Giuseppe, *La conoscenza in azione*, Milano: Vita e Pensiero, 2005.

dont le stage est l'expression, est l'une des étapes les plus importantes de la transmission de la profession et de l'interprétation de son sens.

Il serait bon d'avoir un cours organisé de façon à ce que le matin soit consacré à la théorie et l'après-midi à la pratique, avec visites de structures et intervention de personnes spécialisées venant de l'extérieur. Le stage devrait être plus long et il faudrait prévoir un stage pour chaque année de cours. [...] Il serait utile d'emmenner les étudiants dans un service, même en petits groupes, comme cela se fait à l'école d'ingénierie où les étudiants visitent des fabriques, pour comprendre en quoi consiste le travail d'un service. Ça n'est plus l'expert qui dispense son cours à l'université, mais c'est le professeur qui propose une leçon aux étudiants auprès d'un service constitué de personnes expertes. (Interview n° 12)

Être assistant social : savoirs et marché du travail

L'un des buts de la recherche est d'analyser la représentation du travail social et des figures qui occupent ce secteur. Parmi les points qui émergent des interviews, il y a celui de l'identité professionnelle de ceux qui travaillent dans le social. Les personnes interviewées ont affirmé que le travail d'assistant social est souvent dévalorisé et mal payé par rapport aux responsabilités et à la charge de travail qu'il implique. C'est un type de travail dont les « effets concrets » immédiats ne sont pas reconnus immédiatement.

De même que les personnes ne valent rien et ne sont pas aidées, les opérateurs à leur tour ne sont pas considérés comme des personnes qui travaillent : ils distribuent des couvertures, autrement dit ils ne font rien de spécial. Du fait que les assistants sociaux s'occupent de personnes dont la voix ne compte pas, qui disposent de moins de droits, dont le statut est inférieur, leur travail avec des personnes « moins importantes » est dévalorisé. (Interview n° 14)

Paradoxalement, un médecin soigne son patient et le résultat est immédiat, alors qu'il est difficile de donner une juste valeur au travail de l'assistant social car les effets concrets de son travail ne sont pas visibles à court terme. [...] Dire qu'un assistant social aide les parents à récupérer leurs propres capacités parentales est vu comme un travail facile, tout le monde est capable de faire un brin de causette. (Interview n° 12)

Selon les personnes interviewées, le travail social, dont l'objectif consiste souvent à s'occuper de personnes fragiles et en situation de précarité, est considéré par l'opinion publique comme un travail peu prestigieux et peu recherché, non

seulement parce qu'il n'apporte pas la richesse économique, mais aussi parce que les bénéficiaires du service sont souvent porteurs du malaise social auquel on préfère ne pas donner de visibilité. Selon Richard Sennett, il existe dans la société un concept idéal de « respect » qui se base sur le principe que les personnes en difficulté, objets d'assistance, sont dans une position de désavantage par rapport à la majorité des personnes qui, par conséquent, ne les considèrent pas comme des pairs¹⁴.

Un autre aspect qui émerge des interviews et qui pousserait à dévaloriser ceux qui travaillent dans le social, est qu'il s'agit d'une profession récente. Dans le passé, de simples volontaires s'occupaient des personnes en difficulté et seulement récemment un programme d'études universitaires en Service social été introduit. Comme le rappelait E.C. Hughes dans les années 60 : « les travailleurs sociaux s'évertuaient à prouver que leur travail ne pouvait être fait par des amateurs, dont les efforts n'étaient étayés que par leur seule bonne volonté. Il fallait, disaient-ils, une formation préalable à l'analyse des cas, une technique reposant sur la connaissance et l'expérience accumulées de la nature humaine et des comportements en diverses circonstances et situations de crise. Leur premier objectif fut de définir la position du professionnel et de la distinguer de celle du visiteur ou du réformateur social qui n'est qu'un amateur compatissant »¹⁵.

La cause de ce préjudice a des racines historiques, en effet cette profession n'a pas été immédiatement encadrée au sein d'un programme d'études universitaires, elle a été souvent accomplie dans le cadre du bénévolat. Les gens pensent que tout le monde peut faire un tel travail, qu'aucune compétence spéciale ni études ne sont requis. En effet tout le monde est en mesure de parler avec les autres, mais il est faux de dire que nous savons tous choisir les mots justes pour aider une personne en difficulté, que nous sommes tous en mesure de réaliser un projet, de savoir coordonner des services et des activités. Malheureusement le grand public ne connaît pas grand-chose à notre travail. (Interview n° 9)

Les étudiants interviewés affirment que la profession de l'assistant social est peu connue, « singulière », que ses compétences et aptitudes sont souvent peu comprises. En outre, selon la personne interviewée n° 9, les problèmes sociaux que l'assistant social traite au quotidien sont considérés « distants » par la majorité des personnes aisées. C'est pourquoi, le travail social n'est pas considéré par tous comme présentant un intérêt pour la société.

C'est une profession particulière de tous les points de vue, pour son approche, son rapport avec le vécu des personnes. Une personne « commune » qui regarde le débarquement des immigrés au journal

14. SENNETT Richard, *Respect : de la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Paris : Fayard, 2011, 297 p. (Collection Pluriel).

15. HUGHES Everett C., *Le regard sociologique*, Paris : École des Hautes Études en Science Sociales, 1996, p. 111.

télévisé du soir peut observer l'événement comme un fait lointain qui ne la touche pas. Moi qui ai travaillé à Piazza Grande et qui ai vu de nombreux immigrés, je le considère comme un fait très près de moi. Les personnes qui ne touchent pas du doigt certains phénomènes, les considèrent lointains, même si en fait ils ne le sont pas. (Interview n°9)

L'assistant social est dépositaire d'un « savoir pratique » acquis grâce au contact direct avec des situations de vie plus difficiles, que ceux qui n'appartiennent pas à la profession ne sont pas en mesure de codifier ou de reconnaître immédiatement. De plus, les personnes interviewées ont mis en évidence comment, dans le passé, de nombreux besoins n'étaient pas reconnus socialement. De nombreuses situations difficiles étaient considérées comme « une question personnelle » devant rester à l'intérieur des murs domestiques. Au contraire, l'opérateur social est actuellement « en état de siège¹⁶ », car il doit constamment répondre à une demande qui se modifie continuellement et qui tend à se multiplier. Le travail, autrefois, était relativement simple, car la demande sociale était immédiatement codifiable, alors que de nos jours elle est plus articulée, elle ne s'exprime pas forcément sous forme directe ou immédiate, mais se présente souvent sous une forme « indirecte¹⁷ ». Certains interviewés ont, en effet, affirmé qu'actuellement, les services sociaux répondent aux besoins de personnes provenant de différentes classes sociales car les besoins et les problèmes sociaux évoluent continuellement.

Cette profession est peu connue, mais il est aussi vrai que de plus en plus de personnes qui recourent aux services sociaux actuellement n'auraient jamais imaginé devoir le faire dans le passé [...] Face à l'augmentation des situations difficiles comme l'augmentation des problèmes économiques et la modification de la structure familiale, de plus en plus de personnes s'adressent aux services sociaux. (Interview n°4)

Les personnes interviewées voient leur travail comme un travail dynamique, au contact avec les gens. Toutefois, pour que cette profession se déroule dans les meilleures conditions, les interviewés insistent sur le fait qu'il est fondamental de savoir gérer ses émotions. Il est fondamental de parvenir à maintenir une certaine distance vis-à-vis des usagers, autrement dit, d'être détaché et interpellé en même temps. L'équilibre entre le détachement (la non implication) et l'attention à la personne (l'implication) peut varier, mais les deux pôles doivent toujours être présents, car ils constituent un équilibre (dynamique) qu'il faut continuellement retrouver.

L'assistant social doit savoir gérer ses émotions car c'est à partir de cette capacité qu'il parvient,

16. OLIVETTI MANOUKIAN Franca, « Servizi sotto assedio. Dal progetto politico alla delega onnipotente », *Animazione sociale*, XXXIV (186), 2004, pp. 33-43.

17. OLIVETTI MANOUKIAN Franca, « Ma il lavoro sociale che lavoro è ? », *Animazione sociale*, XLI (255), 2011, pp. 23-35.

de quelque façon, à être en empathie avec l'autre personne. [...] Il faut être « rationnellement impulsif », autrement dit rationnel en ce qui concerne les procédures bureaucratiques et juridiques, mais aussi impulsif car je pense que l'assistant social doit aussi savoir prendre certains risques dans le sens positif du terme. (Interview n° 12)

Nous avons également demandé aux interviewés de parler des principales difficultés auxquels les services sociaux ne parviennent actuellement pas à faire face et quelles sont leurs réflexions et propositions pour améliorer la qualité des services.

D'après les interviewés, il apparaît que certains groupes de la population, les adolescents et les hommes adultes par exemple, ne sont pas souvent l'objet de projets et d'interventions, alors qu'ils se retrouvent souvent sans travail à cause de la crise économique. À partir de la connaissance directe des situations de vie, semblent suggérer les personnes interviewées, l'assistant social est en mesure de définir les formes d'intervention les plus appropriées. Il est précisé, en outre, combien il est difficile de concilier le propre mandat social d'assistant social avec celui institutionnel, entre autres lorsque l'on ne peut pas prendre en charge une personne en difficulté parce qu'elle ne réside pas là où se trouve le service. Le logement et les migrants sont souvent des thématiques non approfondies par les services car il n'existe aucun service se consacrant à ce type de problème émergent. Enfin, il semble que même face à des questions qui sont désormais connues par les services, la tendance soit encore celle de ne pas faire de projets de prévention.

Face à l'augmentation des situations difficiles telles que l'augmentation des difficultés économiques et la modification de la famille, de plus en plus de personnes ont recours aux services sociaux et les réponses qu'elles reçoivent sont standardisées et ne s'appliquent qu'en présence des conditions requises. (Interview n° 4)

En ce qui concerne les propositions d'amélioration des services et des prestations, les personnes interviewées insistent sur l'importance de « sortir de son bureau », de travailler sur le terrain, en s'écartant d'une logique duelle usager-opérateur, en participant plus fréquemment aux réunions de réseau qui regroupent différentes figures professionnelles. Elles estiment aussi qu'il est indispensable de mieux faire connaître la profession d'assistant social de façon à obtenir, entre autres, des ressources économiques et en personnels plus importantes. Une sorte de retour aux origines du *social work* est indiquée par les étudiants interviewés : ce qui semble émerger comme nouvelle frontière de la profession de l'assistant social est la présence sur le terrain et le travail au sein des communautés locales. L'importance de la mise à jour et de la formation continue est confirmée, mais aussi des moments de réflexion quant à son propre travail.

Conclusions

Les étudiants interviewés ont souligné les aspects critiques et les opportunités de leur parcours de formation et ils ont démontré qu'ils ont déjà intégré le rôle que l'assistant social occupe dans le monde du travail. Au sein du parcours de formation se développe un sentiment d'appartenance précoce à la communauté professionnelle dans laquelle le futur assistant social est destiné à entrer après avoir acquis ce que l'on pourrait appeler un « habitus » professionnel dans le sens de système « de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme »¹⁸.

Selon Wilensky, toutes les activités peuvent acquérir une dignité professionnelle à condition de passer par les cinq phases suivantes du processus de professionnalisation : la manifestation d'une activité déterminée exécutée à plein temps, la création d'écoles de formation spécialisées, la naissance d'associations professionnelles, la garantie de protection de la part de l'État, la rédaction d'un code déontologique¹⁹. Toutefois, on peut actuellement observer, suite à divers processus de transformation sociale, une certaine confusion entre les nouveaux modèles d'analyse qui s'occupent de l'étude des professions et les modèles précédents. La rapidité à laquelle se développent de nouvelles compétences et se spécialisent celles qui existent déjà entraîne une redéfinition de plus en plus complexe des différents contextes professionnels. Cette redéfinition concerne un nombre de plus en plus élevé de professions, parmi lesquelles les professions sociales. Les personnes interviewées ont notamment souligné que de nombreux obstacles s'opposent à une reconnaissance adéquate du travail d'assistant social.

Bien que cette profession ne dispose pas encore d'une image bien définie dans la société, on s'interroge sur l'importance de sensibiliser la société quant au rôle de ceux qui entreprennent un programme d'études universitaire, puis une profession dans le secteur social dans le but de mieux investir ces figures professionnelles pouvant être considérées comme des anneaux fondamentaux de la chaîne de notre société.

18. BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève : Éditions Droz, 1972, pp. 178-179.

19. WILENSKY Harold L., « La professionalizzazione di tutti? », pp. 113-135, in TOUSIJN Willem. (dir.), *Sociologia delle professioni*, Bologna : Il Mulino, 1979, 307 p.

FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL : RÉFLEXIONS

Les cahiers du travail social n°82 ■ La formation dans tous ses états

Qualification et compétence en travail social : d'une logique à l'autre...

CTS n° 82 - 2016

Tentative d'analyse critique et de décryptage des enjeux

Éric MARTEAU

Éducateur spécialisé, praticien-chercheur, directeur du Site
Lille - Métropole de l'École Européenne Supérieure en Travail
Social

Introduction

Au cœur des processus de professionnalisation et d'institutionnalisation du champ du Travail Social, la formation professionnelle des salariés est un enjeu depuis ses origines. À peine une activité professionnelle est-elle en train d'éclorre et d'engager ses premières expériences pratiques que déjà s'animent des débats sur l'adéquation formation/emploi, sur le contenu des formations et de leurs conditions, sur le recrutement sélectif des futurs praticiens, sur les légitimités qui fondent la fonction formateur, etc.

Les travaux de Michel Chauvière pour les éducateurs spécialisés et Christine Rater Garcette¹ pour les assistants de service social, par exemple, éclairent, dès l'émergence des activités, le caractère matriciel qu'y prennent les formations. Ces dernières vont ainsi contribuer largement à façonner d'abord, à reproduire ensuite, les identités professionnelles, en recherchant des équilibres et des articulations entre éthique et technicité, postures et méthodologie, cliniques et prestations de services, axiologie et réglementations, etc.

En Travail Social, la formation (les formations) légitime(ent) non seulement l'acte professionnel mais

1. CHAUVIÈRE Michel, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris : Les Éditions Ouvrières, 1980, 283 p. et RATER-GARLETTE Christine, *La professionnalisation du travail social. Action sociale, syndicalisme, formation : 1880-1920*, Paris : L'Harmattan, 1996, 210 p.

aussi ses institutions et offre au champ une certaine capacité d'autodétermination et d'influence de la puissance publique et de ses politiques².

En pleine crise de transformation(s) économique(s) et sociale(s), il n'est donc pas étonnant que les acteurs du travail social au sens large (élus, praticiens, dirigeants, militants, etc.) se questionnent sur les formations et la professionnalisation. L'existence et la vitalité des interrogations, des débats, des propositions, voire des affrontements est cruciale pour l'avenir du secteur. Et, en la matière, les questionnements se déploient tous azimuts : transversalité, volume et structuration des alternances de formation, refontes des programmes, seuils scolaires d'accès, fusion des appareils, etc. Et les affirmations fusent également de toute part.

Nous voulons ici, modestement, contribuer au questionnement critique d'une de ces affirmations, souvent posée comme une évidence : *En Travail Social, en matière de formation, on passerait progressivement d'une logique de qualification à une logique de compétence*. Pour ce faire il nous faut d'abord classiquement explorer la sémantique et rechercher des définitions. Il s'agira d'établir que ces logiques existent bel et bien et renvoient distinctement à des modèles d'élucidation des processus de professionnalisation. On pourra alors les confronter, dans une brève perspective historique, et appréhender comment ces deux logiques se déclinent en Travail Social. Comment notamment la logique de qualification y prend un caractère quasi-paradigmatique en forte tension avec la logique de compétence, et comment cette tension peut en révéler d'autres au cœur des transformations / mutations qui font aujourd'hui enjeux.

« Logique de compétence » et « logique de qualification », de quoi parle-t-on ?

Qualification et compétence sont des termes qui appartiennent à la fois au discours scientifique, de la sociologie du travail notamment, et aux discours du sens commun. Les considérations que l'on peut tirer du sens commun offrent peu d'intérêt. CRISCO et le CNRTL³ indiquent qu'au sens commun les deux termes

sont de très proches synonymes. Les définitions (toujours au sens commun) présentent la qualification comme l'« action d'attribuer un titre », en tant que processus, et comme « diplôme » en tant que résultat. La compétence est une « aptitude » ou une « capacité » attribuée à une personne « dans un domaine dont elle a une connaissance approfondie ». Les deux termes apparaissent donc peu distincts, voisins, voire confondus.

2. Le rapport de Brigitte BOURGUIGNON au premier ministre intitulé « Reconnaître et valoriser le travail social » est sur ce point sans ambiguïté. Disponible sur : <http://www.gouvernement.fr/partage/5068-rapport-reconnaitre-et-valoriser-le-travail-social> (consulté le 12/04/2016).

3. Dictionnaires scientifiques en ligne : CRISCO (Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en Contexte), Université de Caen. Disponible sur : <http://www.crisco.unicaen.fr/des/> (consulté le 12/04/2016) et le CNRTL (Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales). Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/portail> (consulté le 12/04/2016).

Sociologiquement, l'examen est bien plus intéressant. Le tableau ci-dessous présente des définitions, et propose une lecture comparative, en synthèse, des concepts. La distinction s'opère nettement et renvoie bien à deux approches différentes de l'exercice professionnel, des processus de professionnalisation, des formations, voire de conception et de structure du marché du travail.

| La qualification | La compétence |
|---|--|
| <p>- La qualification c'est le diplôme qui détermine pour un professionnel l'accès à l'emploi et son classement statutaire. C'est également un système de classement complexe permettant d'ajuster des diplômes et des individus qui en sont porteurs, à des postes et des statuts.</p> | <p>- « <i>La compétence c'est ce qui permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels, de manière satisfaisante, dans un contexte particulier, en utilisant diverses capacités de manière intégrée.</i> »⁴</p> <p>- « <i>La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné.</i> »⁵</p> |
| <p>- La qualification est un principe / une logique d'organisation du travail, de marché du travail, de la mobilité professionnelle. Elle permet des classements, des structurations.</p> <p>- La qualification en sociologie du travail dès lors qu'elle devient un attribut individuel (formation et diplôme) renvoie bien à des savoirs, savoir-faire et savoir-être (ces derniers dans une moindre mesure).</p> | <p>- La compétence permet de tirer l'interrogation de l'activité du côté de la satisfaction du client.</p> <p>- La compétence en sociologie du travail, en tant qu'attribut individuel en situation combinée singulièrement en contexte des savoirs / savoir-faire / savoir-être.</p> |
| <p>- Une reconnaissance socialement construite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La qualification est le produit d'une histoire collective, de rapports sociaux • La qualification est stable (formalisée) et pérenne (soumise à négociation) | <p>- Une reconnaissance individuellement produite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La compétence est le produit d'une trajectoire personnelle et d'expériences • La compétence est située (rapport entre un individu et un contexte de réalisation d'un texte, d'un acte) et évolutive (soumise à la transformation d'un processus de production) |

4. BELIER Sandra in CARRE Philippe, CASPAR Pierre, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris : Dunod, 1999, 512 p.

5. LE BOTERF Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Éditions d'Organisation, 2001, 206 p.

| | |
|---|--|
| <p>- La qualification recouvre un ensemble de propriétés / critères détenus par un / des individu(s), permettant l'engagement dans un emploi, l'accès à un statut.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle est condition à l'exercice professionnel. <u>En amont</u>. <p>- On accède à la qualification en suivant une formation.</p> <p>- La qualification est prise et partie prenante du processus de professionnalisation collective</p> | <p>- La compétence c'est une propriété individuelle qui se manifeste durant l'engagement, au sein de l'expérience vécue.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle est l'exercice professionnel en condition. <u>Pendant et en aval</u>. <p>- On accède à la compétence en réfléchissant à / sur son expérience.</p> <p>- La compétence est prise et partie prenante du processus de professionnalisation individuelle.</p> |
| <p>- La qualification c'est une approche par le système d'action, de l'ordre du macro.</p> <p>- La qualification renvoie à l'organisation collective et au diplôme.</p> | <p>- La compétence c'est une approche par l'acteur de l'ordre du micro.</p> <p>- La compétence renvoie à la singularité individuelle et à la certification.</p> |

On observe bien ici l'existence de deux approches à la fois distinctes et convergentes : qualification et compétence tentent toutes deux d'organiser une recherche de correspondance entre les propriétés des postes de travail et les attributs des individus/agents de production, en vue de la détermination de la valeur sociale et financière du travail. Cependant elles n'empruntent pas les mêmes « logiques », et rendent compte de processus différents : l'une par exemple s'attache aux individus tandis que l'autre s'attache aux collectifs ; l'une s'attache à l'amont de l'exercice professionnel tandis que l'autre le considère *in situ*.

Ces différences d'approches, d'analyses, de lectures des phénomènes nous permettent d'envisager, à titre heuristique, qu'il existe bien des « logiques » (des processus) à l'œuvre et qu'il est pertinent de les questionner. Pour les appréhender nous proposons d'abord de les contextualiser, en mobilisant une brève perspective socio-historique et socio-économique.

Logique de compétence et logique de qualification à l'aune du développement du salariat : divergence, convergence, antagonisme, complémentarité ?

Pour l'essentiel, l'activité professionnelle des travailleurs sociaux s'opère sous statut salarial. On s'en tiendra donc ici à l'évocation des logiques à l'œuvre dans le salariat. Avec deux conséquences : restreindre sociologiquement le propos

à la catégorie économique des seuls salariés (en excluant les professions libérales⁶, entre autres), et prendre comme point de départ de la période étudiée le développement massif du salariat⁷ au XIX^e siècle.

Le développement du salariat industriel et la montée en puissance de la logique de qualification, du XIX^e aux Trente Glorieuses

L'approche consiste à placer les deux logiques dans une perspective historique. Celle du développement concomitant, synchronique même, du travail industriel et du salariat de masse. Pour le dire simplement, au fur et à mesure que le travail industriel se complexifie, se pose la question de son organisation (scientifique). Au cours du XIX^e siècle, les multiples processus de rationalisation de la production, de division technique des tâches, de combinaison homme / machine, d'automatisation / automation des lignes de montage (et bientôt des chaînes), engendrent des processus de classement entre les hommes, de définitions de leur rapport de coopération, de subordination, d'exigence de maîtrise de différents savoirs / savoir-faire.⁸

C'est la longue histoire de la montée en puissance de la logique de qualification qui va permettre la traduction salariale, en quelque sorte, du développement industriel et capitaliste. La qualification est alors la pierre angulaire de l'édifice salarial dans la 1^{re} moitié du XX^e siècle et jusque dans les Trente Glorieuses, au travers des « conventions collectives »⁹. La qualification est l'étalon de la valeur du travail salarié : un haut niveau de qualification correspond à un haut niveau (ou supposé comme tel) de rémunération / salaire¹⁰. Dans l'après-guerre, la montée en qualification permet et alimente la promotion sociale. Et ce d'autant que mature également un appareil scolaire de formation démocratique (de masse, avec par exemple le développement de l'accès massif au collège, puis aux différents lycées). C'est par le diplôme que l'on s'élève dans l'entreprise et dans la société. D'une génération à l'autre, la généralisation et l'acquisition scolaire des titres diplômants (qualifiants) créent un ascenseur social sans précédent. Et ce même si l'école, en diplômant, reproduit socialement une hiérarchie de classe et des élites comme l'a montré Pierre Bourdieu¹¹.

En tordant un peu la lecture, on pourrait presque dire que la logique de qualification est l'un des

6. « L'émergence et le développement du travail social ou de la question sociale sont liés à l'extension du salariat. Quand celui-ci est en crise, en mutation, le champ du travail social l'est aussi par répercussion » pointe HEDOUX Jacques dans l'introduction de « Lectures en travail social et en formation d'adultes », *Cahier d'études du CUEEP*, n°45-46, 2001, p. 13.

7. Il existe une conception de la compétence postérieure au salariat du XIX^e, c'est le cas de l'expertise et de l'élitisme des pratiques dans les arts et métiers (apprenti/compagnon/maître, par exemple); il en va de même pour une conception de la qualification : les « titres » et « charges » (précepteur, intendant, fermier général, par exemple).

8. Ce que les Marxistes appellent le développement des formes productives et leurs incidences sur le développement des rapports sociaux de production.

9. Sur la longue histoire du salariat et de la question sociale, lire évidemment CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris : Fayard, 1995, 490 p.

10. Cf. le classement ouvrier spécialisé, ouvrier qualifié, ouvrier hautement qualifié, dans l'industrie dans la qualification de branche.

11. Sur les paradoxes et limites de la scolarisation massive en lycée : « En mettant dans la situation du "lycéen", même au rabais, des enfants appartenant à des classes pour qui l'enseignement secondaire était autrefois absolument inaccessible, le système actuel encourage ces enfants et leur famille à attendre ce que le système scolaire assurerait aux élèves des lycées au temps où ils n'avaient pas accès à ces institutions. Entrer dans l'enseignement secondaire, c'est entrer dans les aspirations qui étaient inscrites dans le fait d'accéder à l'enseignement secondaire à un stade antérieur : aller au lycée, cela veut dire chausser, comme des bottes, l'aspiration à devenir prof de lycée, médecin, avocat, notaire, autant de positions qu'ouvrait le lycée dans l'entre-deux guerres. Or, quand les enfants des classes populaires n'étaient pas dans le système, le système n'était pas le même. Du même coup, il y a dévalorisation par simple effet d'inflation et aussi du fait du changement de la "qualité sociale" des détenteurs de titres. » BOURDIEU Pierre, « La jeunesse n'est qu'un mot », pp. 143-154, in *Questions de sociologie*, Paris : Éditions de Minuit, 1984, 277 p. (Collection « Documents »).

instruments majeur de légitimation et de reproduction de l'ordre social dans l'entreprise et dans la société.

Des « Trente Piteuses » au XXI^e : le déclin de la logique de qualification et le développement en tension de la logique de compétence

Dans cette optique, l'apogée de la logique de qualification se situe durant les Trente Glorieuses. Ensuite, la logique de compétence prend progressivement le relai comme logique d'organisation du travail salarial et système de classement des hommes. Ce n'est ni un arrêt, ni une succession / substitution brutale, mais plutôt un lent déclin qui s'amorce pour l'une au profit de l'autre. Que se passe-t-il donc ? Plusieurs facteurs interagissent et ébranle l'édifice économique et social.

- Dans le dernier quart du XX^e siècle, en Europe et en France, la fin et bientôt la chute du contre modèle soviétique change la donne du rapport de force et d'influence entre Capital et Travail au sein des économies occidentales. Parallèlement une nouvelle doctrine économique, dite « néo-libérale » imprègne et influence les politiques économiques des pays européens sur fond de libéralisation des échanges internationaux (mondialisation). La fin du plein emploi génère un chômage de masse. Dans ce contexte, on voit progressivement s'imposer une conception dérégulée de l'économie et du marché du travail. Les anciennes régulations (code du travail, conventions, règles administratives) sont dénoncées comme des obstacles à la mobilité, à l'adaptation des entreprises et des hommes aux défis concurrentiels. La nécessaire re-marchandisation du travail et sa « *flexibilisation* »¹² heurte la logique de qualification.

- Au tournant des années 80-90, les pratiques d'action collective faiblissent au profit d'actions individuelles. Dans l'acception négative du terme l'individualisme fait son chemin¹³ : libération et autonomie de l'individu, rejet des puissances tutélaires et des organisations, etc. Chacun commence à s'intéresser d'abord à lui avant de s'intéresser aux autres. On assiste alors à un déclin des grandes organisations syndicales et politiques porteuses des idéologies de solidarité sociale et animatrice dans le champ du travail de la logique de qualification.

- Le développement scientifique et technologique s'accélère, et entraîne un développement fulgurant des forces productives. Le modèle économique de l'obsolescence programmée et de la consommation de masse s'étend, des pans entiers de l'économie européenne s'effondrent tandis que les lieux de productions industrielles se déplacent sous l'effet des concurrences (délocalisation, restructurations...). Les anciennes qualifications sont distancées dans la course à l'innovation. Elles perdent

12. On parle aujourd'hui « d'agilité du travail ».
13. Sur fond de délitement de la condition salariale et des transformations néolibérales de l'économie, CASTEL Robert analyse la montée d'un « *individualisme négatif* », au cœur des phénomènes de désaffiliation / exclusion.

à la fois leurs valeurs sociales et économiques sur le marché du travail, tandis que la liaison statut-emploi-diplôme éclate. Pareillement, l'économie et l'industrie numériques, celle des services, créent de nouveaux secteurs d'activité et d'emplois sans que des diplômes et des qualifications y correspondent. Des compétences singulières (dans toute la polysémie du terme) y voient le jour.

- Bref, au tournant du millénaire et je demande ici l'indulgence du lecteur pour les simplifications que j'opère, est à l'œuvre une profonde transformation du capitalisme européen et de l'économie européenne.

Confrontée à un chômage de masse, à des déséquilibres régionaux en ayant fait le choix de la libre circulation des marchandises et des hommes, en s'ouvrant à des nouveaux partenaires aux économies chancelantes (Europe du Sud et Europe Centrale), l'Europe conçoit alors le projet d'une « économie européenne de la connaissance » pour faire face à la concurrence mondiale et fonder une société de la connaissance¹⁴. Il devient alors urgent :

- D'engager des investissements sans aucun précédent dans « l'intangible » : la Santé, la Recherche et Développement, et l'éducation générale pour élever le niveau de connaissances incorporées des travailleurs de l'union ;

- Que l'union et les pays qui la composent, réforment profondément, structurellement, leurs modes de production/transmission/diffusion/application des connaissances, et que les firmes marchandes fassent de même¹⁵.

L'Union a prétendu relever ce défi en initiant depuis une quinzaine d'années un processus ambitieux dénommé « *Stratégie de Lisbonne* »¹⁶ (mars 2000) qui a conduit à engager des réformes structurelles sans précédent dans le champ de l'éducation, mais aussi en termes de marché du travail, de circulation des besoins matériels et immatériels. Si la question des qualifications est traitée (processus de Bologne, programme Léonardo et Erasmus) un effort sans précédent est implicitement demandé aux citoyens par une quasi injonction à *valoriser* leurs compétences. La détention d'un « capital » de compétences à valoriser dépasse ainsi la simple préoccupation individuelle mais s'inscrit bien dans une stratégie macro-économique¹⁷.

14. « La Commission européenne définit la « société de la connaissance » comme étant la « société dont les processus et les pratiques sont fondés sur la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances ». Elle serait liée au développement des nouvelles technologies, mais surtout aux « échanges, [aux] déplacements et [aux] communications à l'échelle planétaire [qui] élargissent l'horizon culturel de chacun d'entre nous et bouleversent les règles de concurrence entre les économies ». Pour la Commission européenne, « l'Europe d'aujourd'hui connaît une transformation d'une ampleur comparable à celle de la révolution industrielle ». Source : « Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance », *Mots, les langages du politique*, 2008. Disponible sur : <http://mots.revues.org/14263> (consulté le 12/04/2016).

15. « Entreprise apprenante, Knowledge management, Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), pôle de compétitivité territoriaux » sont les maîtres mots de cette réforme des entreprises.

16. Lisbonne ou faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010. La formation continue (tout au long de la vie) à des fins professionnelles mais aussi plus générales doit être une condition de la réussite des parcours individuels. Sur le plan professionnel, la validation des apprentissages, des acquis de l'expérience et des compétences, transmis dans les collectifs de travail constitutifs des organisations apprenantes doit être développée. Lire, entre autre : Conseil européen, *Conclusion de la présidence* [en ligne], Lisbonne, 23 et 24 mars 2000. Disponible sur : http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm (consulté le 12/04/2016).

17. La stratégie de Lisbonne, en échec partiel, est prolongée par « *la stratégie Europe 2020* ». Ce nouveau projet, visant une croissance intelligente, durable et inclusive en reprend les bases en les actualisant. Cf. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « *La stratégie Europe 2020 : Pour une croissance intelligente, durable et inclusive* », 2013. Disponible sur : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71587/la-strategie-europe-2020-pour-une-croissance-intelligente-durable-et-inclusive.html> (consulté le 12/04/2016).

À ce stade du raisonnement, à ce jour, la logique de qualification décline, elle cède le terrain progressivement à la logique de compétence. Pourtant, elle n'en reste pas moins un puissant organisateur et régulateur des rapports de production et des rapports sociaux.

En cédant du terrain, la qualification n'est plus un préalable à la compétence dans l'économie de la connaissance qui se déploie aujourd'hui, mais elle en reste une sérieuse présomption. Au point que souvent encore la compétence n'acquiert, sur le marché du Travail, sa pleine reconnaissance qu'en se valorisant par l'obtention d'une qualification¹⁸.

Et en Travail Social qu'en est-il alors ?

Logique de qualification et logique de compétence dans le Travail Social contemporain

Il ne fait aucun doute que le Travail social, et sa professionnalisation, pris et partie prenante d'une tentative de résolution de la Question Sociale depuis la fin du XIX^e siècle¹⁹, s'est structuré d'une manière homologue à celle précédemment présentée.

La relative solidité de la logique de qualification

Plusieurs facteurs tendent à accréditer l'idée selon laquelle la logique de qualification à l'œuvre dans notre secteur est relativement solide et va encore perdurer. Sans prétendre être exhaustif, examinons-les :

Les conventions collectives en héritage

Les conventions collectives, héritage des trente glorieuses sont de puissants organisateurs d'une liaison rigide entre Fonction – Statut – Diplôme. Par liaison rigide, il faut ici considérer que le marché de l'emploi en travail social est relativement sans surprise pour ceux qui y circulent, les niveaux de rémunération sont garantis par les qualifications acquises. En éducation spécialisée par exemple au Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES) correspond un statut (ES) et un salaire (grille conventionnelle en progression à l'ancienneté). L'existence d'un titre protégé, pour les assistants de service social, autre exemple, produit un effet

identique. Force est de reconnaître qu'au fil du temps et des rapports de force et d'influence entre les partenaires sociaux et la puissance publique, cette liaison tend sous certains aspects, à s'assouplir. Ainsi, certains secteurs d'activité ont vu évoluer les caractéristiques des statuts (régime de congés par exemple). Ainsi ces monuments conventionnels, comme la CC 66, font-ils

¹⁸. Ou d'un diplôme qualifiant si l'on préfère, c'est le principe même de la VAE.

¹⁹. MARTEAU Éric, « Parler de parentalité en travail social : approches socio-historique et socio-politique », *Les Cahiers d'Unifaf*, avril 2014, pp. 16-25. Disponible sur : http://www.unifaf.fr/attached_file/componentId/kmelia24/attachmentId/f7e06c80-b537-4e01-896c-e0f961d799ed/lang/fr/name/Cahier%20parentalité%20version%20définitive.pdf (consulté le 12/04/2016).

l'objet de tentatives de réforme intégrant plus ou moins clairement, à des dosages divers, des éléments statutaires soumis à variation (primes liées aux mérites, aux risques et à la pénibilité, etc.). Cependant, globalement, la structuration et l'organisation du marché du travail en travail social sont pérennes. La liaison rigide constituant il est vrai, un remarquable élément prévisionnel de mesure dans le coût des prestations et des budgets des services. Les segments du marché en plein développement continuent de recourir à la signature de conventions collectives.²⁰

Un marché du travail de type fermé

C. PARADEISE²¹ reprise par C. DUBAR²² définit ainsi un « marché du travail fermé » : « [Ce sont] des espaces sociaux où l'allocation de la force de travail aux emplois est subordonné à des règles personnelles et de promotion... Ils entretiennent la qualification d'une main d'œuvre pour une tâche définie. Leur clôture se manifeste par la restriction de l'accès au poste de travail, qui filtre le candidat en fonction des qualités considérées comme nécessaires à l'activité professionnelle. Ils ont aussi pour caractéristiques de protéger les travailleurs qu'ils emploient contre la concurrence sur le marché du travail général et très largement contre la concurrence interne entre les collègues ... Ces marchés sont fermés parce qu'ils s'alimentent hors d'eux-mêmes aux niveaux les plus bas des pyramides de chaque grade, les postes supérieurs étant pourvus par promotion interne ». Elle range dans ces catégories les « marchés des professions libérales », et celui des « professions à statuts nationaux », « les marchés internes des firmes » et un « nombre important d'emplois privés, localisés dans un secteur, un métier, une firme ». DUBAR précise que pour ce type de marché institutionnalisé la « fermeture » est assurée par « les conditions de fonctionnement du système d'emplois, c'est-à-dire pour l'ensemble des relations institutionnalisées s'organisant autour d'une « super règle » qui prétend articuler les intérêts des travailleurs et des employeurs à l'aide des procédures qui échappent aux lois du marché libéral. Dans ces procédures celles qui concernent la formation occupent une place stratégique pour régler l'accès aux emplois le déroulement des carrières et des rémunérations ». « La formation constitue la charpente du marché sur laquelle elle agit de différentes manières : en organisant formation/ancienneté/qualification/salaire, en régulant les relations entre les intérêts des trois partenaires (État, employeurs, salariés) et en assurant « la reproduction organique de la compétence... par des titres difficilement négociables sur le marché extérieur ». Le marché du travail en travail social relève bien d'un marché du travail de type fermé. Dans ce type de marché, la qualification est l'un des éléments déterminants du jeu d'ajustement qui s'opère, y compris dans la super règle qui, jusqu'à preuve du contraire, tend encore à réguler le marché.

20. On peut poursuivre l'analyse dans plusieurs directions, notamment via les résultats de Unifaf, enquête emploi 2012. Disponible sur : <http://www.unifaf.fr/sommaire.jsp?currentNodel=508> (consulté le 12/04/2016), en suivant les processus de regroupement, fusion, absorption des syndicats employeurs et de branche (SYNEAS, FEGAPEI, UNIFED...) et les projets conventionnels portés.

21. PARADEISE Catherine, « La marine marchande française : un marché du travail fermé ? », *Revue française de sociologie*, Vol. 25, n°3, pp. 352-375. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rf-soc_0035-2969_1984_num_25_3_3822 (consulté le 12/04/2016).

22. DUBAR Claude, « Des professions au marché du travail », pp. 165-182, in *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 2000, 255 p.

On objectera cependant, à raison, que les effets de fermeture sont sans doute moins puissants aujourd'hui qu'hier. Si les sélections d'entrée en formation perdurent, la VAE en autorise un contournement rusé. Si ce sont toujours les pairs (professionnels) qui, tout à la fois, sélectionnent, forment, certifient, diplôment, embauchent et emploient, on voit que d'autres opérateurs exogènes aux champs commencent à y intervenir (Éducation nationale, universités, centres de formation privés lucratifs) tandis que les trajectoires d'accès aux postes de commandement / management se diversifient en empruntant d'autres voies que la promotion interne. Cependant, globalement, même si le champ de la formation devient concurrentiel (on y reviendra) la qualification nous paraît, *in fine*, rester encore l'alpha et l'oméga de la régulation du marché.

La montée en puissance de la logique de compétence

La relative stabilité de la logique de qualification à l'œuvre ne doit pas masquer la montée en puissance de la logique de compétence. Depuis le tournant du siècle, la logique de compétence a fait une entrée en force dans un univers, un champ, qui jusque-là en faisait peu de cas. Le mot compétence lui-même était relativement peu usité, ou employé péjorativement, dès lors que l'on parlait des travailleurs sociaux, à commencer dans le discours des travailleurs sociaux parlant d'eux même²³.

La compétence, hier discréditée et aujourd'hui célébrée

Arrêtons-nous un instant sur cette absence de référence à la compétence, qui n'est sans doute pas neutre et renvoie aujourd'hui encore à de fortes connotations. Hier, le terme n'était guère utilisé, voire apparaissait suspect, selon nous pour des raisons essentiellement idéologiques. D'une part, le terme circulait abondamment dans d'autres champs fortement étrangers au Travail Social lui-même : l'industrie, le commerce (le vendeur compétent) ; champs connotés négativement du fait des échanges marchands qui les constituent. Propriété individuelle, la compétence y permet d'y négocier statuts et salaires. Elle apparaît indissolublement liée au « mérite ». Elle est nécessairement suspecte pour des professionnels organisés sur des statuts « quasi publics », progressant à l'ancienneté dans le marché fermé et exerçant des missions de services publics non marchands. D'autre part, rappelons que la compétence s'exerce et donc se mesure/s'apprécie *en situation* (alors que la qualification est une appréciation en amont).

On touche ici à des questions ouvertes sur l'efficacité et l'efficacité du travail social, ou si l'on préfère sur son « évaluation ». On sait la résistance du champ à cette notion et à ses corollaires (mesure et contrôle) jusqu'il y a encore peu. Ainsi, compétence et évaluation paraissaient être le cheval de Troie

23. « L'instabilité de la notion de compétence (en travail social) tient également à la propension à la remise en cause par les travailleurs sociaux de leur propre compétence ». TRÉPOS Jean-Yves, « Les compétences professionnelles dans le travail social », pp. 147-184, in *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1992, 223 p. (Collection Espace social).

d'une « *discrète chalandisation* »²⁴ pour certains, et semblaient aller de pair. Ces résistances, ces discrédits, persistent partiellement encore aujourd'hui.

Les réformes des diplômes et des formations (dernière décennie) : ou comment la logique de compétence impacte la logique de formation ?

Jusqu'à l'aube des années 2000, la recherche de correspondance entre les propriétés d'un poste de travail et celles des attributs des individus n'avait jamais été clairement et rigoureusement conduite. Il a d'abord fallu concevoir un référentiel d'activités, puis un référentiel de compétences (mobilisé en activités), puis un référentiel de certification (permettant de « mesurer » l'acquisition et la maîtrise des compétences), et enfin un référentiel de formation visant aux apprentissages et permettant l'acquisition des compétences. On ne reviendra pas ici sur les processus dispersés, hétérogènes, par tâtonnement, qui ont donné lieu autour de chaque fonction/diplôme à des négociations sociales pour produire lesdits « référentiels ». Ce fut l'occasion d'inventer de nouveaux diplômes (CAFERUIS, médiateurs familiaux, par exemple) et de rénover d'anciens métiers (ceux de cadre par exemple). On ne reviendra pas également sur les effets strictement pédagogiques, et déstabilisants, produits pour les réformes (nouvelle alternance, brouillage des frontières disciplinaires, problème docimologique et d'évaluation, copartage des certifications avec les « sites qualifiants », etc.).

Tentons d'apprécier, en les critiquant, quelques-uns des aspects les plus significatifs de ces réformes :

- La création du CAFERUIS diplôme de niveau 2 et du DEIS diplôme de niveau 1, clairement centrée dans les référentiels sur les compétences d'ingénierie, de management et d'organisation paraît bien accréditer une nouvelle dimension sociale et technique du travail en travail social. D'un côté, le social dit de gestion, de l'autre, aux niveaux 3 et infra, le social dit d'intervention. On pourrait à cette occasion parler de *déqualification* des métiers canoniques (ES et AS) qui dans le siècle précédent était porteurs de *l'intelligence sociale* du champ.

- Dans l'ensemble du continuum des référentiels de compétence et de formation du niveau 5 au niveau 1, les sciences humaines et leur enseignement paraissent bien être soumises à un phénomène d'effacement :

- Dans les niveaux les plus élevés, le fragile (instable) équilibre qui avait été établi avec le DSTS entre *Recherche* et *Action* semble rompu au profit des sciences de l'administration, de la gestion et du management. Pour nous, en tant que disciplines, les sciences humaines reculent.

24. On tire le terme du titre du remarquable ouvrage de CHAUVIÈRE Michel, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris : La Découverte, 2007, 224 p. (Collection Alternatives sociales).

• Aux niveaux 3 et infra 3, ce sont les techniques d'action (dites de « *méthodologie de projet* ») et d'évaluation qui l'emportent sur les méthodologies de recherche. Les contours disciplinaires s'expriment plus en termes de résultats, de connaissances, qu'en outil de questionnement critique. Tandis que de nouveaux savoirs, présentés comme essentiels à l'exercice professionnel, prennent place : « *référentiel de bonnes pratiques* », « *normes* », « *procédures* », etc.

- Aux différents niveaux, s'ouvre une voie entièrement inédite d'obtention des diplômes : la VAE. Cette voie n'est d'ailleurs pas exclusive de la voie traditionnelle de la formation diplômante (parcours de certification mixte). Toutes deux sont centrées sur la vérification de l'acquisition des compétences du candidat... Si l'intérêt individuel de la VAE n'est pas contestable (dans le cadre de cet exposé...), cette dernière tend quelque peu à affaiblir la valeur sociale de la formation classique dans un premier temps, et peut même menacer celle des diplômes dans un second temps. Avec précaution, on pourrait avancer que l'expérience (pas nécessairement salariale d'ailleurs) reconnue grâce à la VAE délégitime la formation. Conséquemment, ce serait la valeur du diplôme qui s'affaiblirait (que « *vaut* » un diplôme qui ne « *mérite* » pas de formation, s'agissant surtout de formation longue ?). La VAE permet, on l'a dit, le contournement de la sélection surtout sur les niveaux 4 et 3 des métiers canoniques. Or, dans un ensemble professionnel à très fortes dimensions vocationnelle²⁵, la sélection, comme moment inaugural de la double reconnaissance de l'aptitude à se former et à exercer, contribue largement à la valeur de ladite formation. L'évitement des épreuves d'accès, la centration des certifications et des voies diplômantes sur les compétences, entre autres, déstabilisent l'ancien ordonnancement de la logique de qualification et du marché du travail fermé...

Pour ne pas conclure sur les enjeux d'un changement de paradigme...

Finalement, on le voit, la logique de compétence, bien que d'introduction récente, est à la fois le reflet et le vecteur de mutations assez profondes tant du marché du travail que de la formation professionnelle. Et l'on assiste bien au glissement d'une logique de qualification à une logique de compétence. Or cette logique de qualification peut se lire comme un paradigme d'organisation et de structuration identitaire du champ. Nous voulons donc conclure en insistant sur le caractère matriciel de ce qui est actuellement à l'œuvre et va sans doute s'étendre et se propager, sur trois niveaux :

25. Sur la persistance et le renouvellement du modèle vocationnel lire l'ouvrage d'Alain VILBROD, *Devenir éducateur une affaire de famille*, Paris : L'Harmattan, 1998, 286 p. (Collection Logiques sociales).

- Au premier niveau, celui du contenu des formations, on observe, au cœur des formations maintenant

entièrement référées aux compétences, un remaniement pragmatique des « *héritages cognitifs* »²⁶. C'est là précisément que finalement l'essentiel se joue en termes d'autonomie professionnelle, et d'équipement théorique et critique :

- L'effacement des sciences humaines au profit des sciences de la gestion et du management et le glissement des connaissances mobilisables qui en résulte
- L'entrée en lice de nouveaux savoirs procéduriers et déontologiques comme ressources pour l'action
- Le recul des apprentissages méthodologiques du doute et des *disciplines du soupçon* au profit des *méthodologies du projet et du management*

Comme le suggère Marcel Jaeger²⁷ c'est peut-être bien la dimension clinique et centrale de la qualification qui est atteinte²⁸. Auquel cas s'amorcerait une certaine déqualification...

- Au deuxième niveau, celui du marché du travail (de type fermé) on assiste à une sûre transformation du marché dont les équilibres anciens sont progressivement remis en cause par :

- L'accentuation d'une division technique entre le social d'intervention et le social de gestion qui bénéficie au second. Parallèlement le redéploiement du social d'intervention sur le modèle du service à la personne fragilise les niveaux 3 et les métiers canoniques²⁹.
- L'effritement de la clôture du marché fermé sous l'effet VAE, l'ouverture aux recrutements exogènes dans les niveaux 1 et 2 (fin de la *super règle*) et la mise en concurrence du secteur de la formation.

On peut, en rejoignant Michel Chauvière, faire l'hypothèse que la transformation du marché (et des formations et des appareils qui y sont intégrés) est telle qu'« *elle précipite la banalisation de l'acte d'exercer, comme de l'acte de se former, accroissant les sentiments de déqualifications des titres et de subordination renforcée dans le travail. On peut y diagnostiquer une lente déprofessionnalisation* »³⁰.

- Enfin, à un troisième niveau, celui du champ, le déploiement de la logique de compétence apparaîtrait particulièrement propice à préparer/accompagner/renforcer la vaste entreprise de réforme libérale du secteur qui est enclenchée. En se conjuguant, les effets d'une possible déqualification et ceux d'une possible déprofessionnalisation faciliteraient une vaste mise en

26. Le terme est emprunté à l'ouvrage de Michel CHAUVIÈRE, *L'intelligence sociale en danger, chemins de résistance et propositions*, Paris : La Découverte, 2011, 272 p.

27. JAEGER Marcel, « Les formations en travail social : de la complexité à la perplexité », in BOUDJEMAI Youcef (dir.), *Quel devenir pour le travail social ? Nouvelles questions nouvelles légitimités*, Paris : L'Harmattan, 2013, 258 p. (Collection Les rendez-vous d'Archimède).

28. Comme le dit un de mes collègues : « Dans les référentiels de compétences la relation éducative est dénoyautée de son caractère contre transférentiel »

29. Le déclin des institutions résidentielles (avec hébergement des usagers), la croissance des pratiques d'intervention au domicile, ou en journée et en milieu naturel, construites à partir d'une offre de prestations de service (à la carte en quelque sorte) et leur financement qui tend parfois à s'aligner sur celui des tarifications à l'acte, déstabilisent les anciennes organisations qui reposaient sur des techniciens de niveau 3 (Éducateurs spécialisés, Assistants de service social) et revendiquaient des accompagnements et des prises en charge globales. Dans les services de service à la personne, la majeure partie des interventions (hors soin et actes paramédicaux) sont confiés à des salariés des niveaux 4 ou 5. Il y a là un enjeu d'adaptation des niveaux 3 en articulation avec les transformations institutionnelles.

30. CHAUVIÈRE Michel, Op. cit., p 193.

concurrence du champ et de ses activités. Le large et puissant projet républicain de traitement de la Question Sociale qui s'incarnait par le Travail Social pourrait ainsi sans bruit et sans heurts professionnels achever de se décomposer, perdant toute substance politique et éthique, en une infinité de *projets individualisés de service à la personne*, gérés (surtout gérés) au ras des *territoires* et de leur *développement* ; service rendus (après appel d'offres et dont l'efficacité sera évaluée) par des personnels aux savoir-faire et savoirs standardisés, limités aux tâches et *cadres d'emplois* ; conformes aux *référentiels de bonnes pratiques*, promoteurs de *Bienveillance*. Le tout sur fond de *participation* des bénéficiaires à la *démarche qualité*.

On s'autorise alors, afin d'ouvrir un peu plus encore le débat, à formuler une ultime hypothèse : celle d'une logique de compétence qui, *in fine*, servirait opportunément la dépolitisation et la marchandisation du travail social. « *L'humain et le lien social sont des domaines archicomplexes. Mais le business ne s'embarrasse pas de telles considérations !* » affirme Michel Chauvière³¹. C'est le sens même du Travail Social qui ferait donc enjeu...

31. Ibid., p. 189.

La politique de qualification du travail social

Nans PAULET

Assistant de service social, diplômé d'un Master 2 « recherches sociologiques » de l'Université Lumière Lyon 2

À l'heure d'une refonte des diplômes dans le champ du travail social, il nous paraît primordial de regarder de près la façon dont a été et est qualifié le travail social en sociologie. De cette qualification, jaillissent et rejaillissent des tensions autour d'une question, à savoir si le travail social (par ailleurs seul métier à devoir se justifier du titre de travailleur) peut être considéré comme une profession.

Nous proposons dès lors de confronter des auteurs issus d'écoles de pensée différentes pour saisir, *in fine*, l'impact de leurs travaux sur la politique de qualification du travail social.

Si nous nous penchons sur la question de savoir si le travail social est une profession, c'est que celle-ci se pose encore, alors que de nombreux travaux ont déjà proposé des réponses. En effet, de Abraham Flexner en 1915 à Florent Champy un siècle plus tard, la réponse semble être toujours sensible.

Tout d'abord, selon A. Flexner, une profession doit réunir les caractéristiques suivantes :

« 1) *Le traitement d'opérations intellectuelles liées à de fortes responsabilités individuelles,*

2) *appuyées sur la science et la maîtrise d'un savoir théorique,*

3) *comportant des applications pratiques et des savoirs utiles,*

4) *transmises par un enseignement formalisé.*

5) *Les professions tendent à l'auto-organisation en associations*

6) *et leurs membres présentent une orientation altruiste.¹ »*

Pour lui, le travail social était un métier en « voie de professionnalisation », « une *semi-profession* », dont l'organisation et la légitimité à l'égard académique

1. VRANCKEN Didier, « Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence » s'invite au cœur d'un vieux débat », *Pensée plurielle*, n° 30-31, 2012, p. 27.

n'étaient pas suffisantes, selon les critères attendus, pour représenter une profession à part entière. En 1915, il est vrai qu'il n'existait pas encore de diplôme du travail social venant certifier des pratiques et reconnaître un métier.

À cette époque, aux États-Unis, la sociologie fonctionnaliste (élitiste, proche du pouvoir) est dominante et associe le terme de profession aux métiers dits nobles, comme médecin ou encore avocat. Cette conception de la profession au sens anglo-saxon du terme est la première à avoir été retenue avant que le mouvement interactionniste, emmené par Everett C. Hughes ne vienne remettre en question cette position. Ce dernier a en effet choisi d'étudier des métiers dits moins prestigieux, tout en continuant d'étudier les professions de la santé par exemple, afin de saisir comment des groupes réunis autour d'une activité, font corps pour faire valoir leur métier.

De ces travaux émergera alors en France dans les années soixante-dix une sociologie des groupes professionnels, qui fera finalement fi des éventuelles différences entre métier et profession pour considérer ces termes comme équivalents.

Cependant, le sociologue Florent Champy, face aux incertitudes éprouvées par les professions (remise en question de leur légitimité, de leur autonomie, etc.) et les nouvelles formes de management, propose de parler de professions à pratiques prudentielles, de façon à lutter contre les incertitudes les concernant et à leur redonner de l'autonomie.

Penchons-nous plus précisément sur ces évolutions et tentons de les mettre en discussion.

Flexner versus Mary E. Richmond

La question de savoir si le travail social est une profession au sens anglo-saxon du terme semble étroitement liée à la sociologie des professions. En effet, d'après la littérature², la sociologie des professions trouverait sa genèse dans une communication d'Abraham Flexner de 1915, intitulé « *Is social work a profession ?* »³.

Cette conférence avait pour A. Flexner deux objectifs : d'une part donner suffisamment de caractéristiques dites objectives pour différencier métier et profession et d'autre part, exclure le travail social de sa catégorisation de la profession.⁴

Nous avons déjà donné les six caractéristiques qui selon lui doivent être réunies pour former une profession. Pour cet auteur donc, le travail social ne réunit pas plusieurs de ces spécificités. Tout d'abord celle concernant l'autonomie du champ. Pour lui, le travailleur social n'est qu'un intermédiaire, qui, en fonction des difficultés rencontrées par la personne accompagnée, oriente celle-ci vers telles ou telles professions

2. DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, BOUSSARD Valérie, *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin, 2011, 376 p. (Collection U. Sociologie) et CHAMPY Florent, *La sociologie des professions*, Paris : PUF, 2012, 258 p. (Collection Quadrige).

3. FLEXNER Abraham, « *Is social work a profession ?* », *Research on Social Work Practice*, vol. 11, n°2, mars 2001 (1^{re} édition, 1915), p. 152-165.

4. GRAVIERE Lilian, « Comment légitimer le travailleur social ? La réponse de RICHMOND Mary E. à FLEXNER Abraham », *Vie sociale*, n°8, 2014, p. 89.

à la spécialité reconnue. La deuxième objection vient du champ d'activité du travail social beaucoup trop large et donc indéfinissable pour lui conférer un objet propre et singulier auquel le rattacher. Enfin, au vu de ces deux éléments, A. Flexner rajoute qu'un « enseignement technique spécifique » est impossible à formaliser.

« L'absence de but spécifique a de graves incidences sur la formation en travail social. Les professions aptes à définir précisément leur objet peuvent de fait concevoir et enseigner des techniques permettant d'accomplir leur tâche. Les activités des travailleurs sociaux sont à ce point nombreuses et diverses, qu'un enseignement unitaire, ramassé et au but clair, ne semble pas pouvoir en être déduit. Un certain nombre de qualités morales sont certes indispensables au travailleur social, mais non de réelles compétences techniques de quelque sorte que ce soit.⁵ »

À cette charge relativement lourde contre le travail social, Mary E. Richmond va opposer en 1917⁶, une réponse, en définissant la méthode du *case-work*, qui marquera durablement la formation des travailleurs sociaux, et notamment des assistants de service social.

Sa proposition repose sur le fait que le travailleur social vient compléter et enrichir les professions reconnues à l'époque comme celle de médecin dans un champ d'action, ce dernier ayant par exemple besoin d'étayer son diagnostic médical par un diagnostic social. Elle positionne alors le travail social comme égal à ces professions prestigieuses tout en reconnaissant qu'il est une profession en devenir. Le travail social viendrait donc apporter, à l'aide de la méthode du *case-work*, une compétence que d'autres professions n'ont pas et qui apparaît pourtant primordiale.

La méthode du *case-work* permet donc de venir contrer les arguments d'A. Flexner ; elle vise à : « permettre une meilleure adaptation de l'homme à son environnement direct, l'univers des relations humaines au sein duquel chaque citoyen est imbriqué⁷ », quand ce dernier reprochait au travail social de ne pas avoir de visée et de techniques définies et claires.

Cette méthode propose des outils pour analyser des situations, pour mener des diagnostics, pour manier les techniques d'entretien, et ce en privilégiant l'expérience par une formation où les apprentissages s'acquièrent auprès des pairs. Selon Lilian Gravière, M. E. Richmond a une vision qu'il nomme « empirisme démocratique », et qu'il définit de la manière suivante : « l'empirisme démocratique peut se lire comme une sorte de contrat "gagnant-gagnant" signé entre le client, la société et le travailleur social. Le client gagne à être accompagné par un professionnel, contraint par le respect d'une méthode et d'une déontologie.

La société gagne en confiant les problèmes sociaux qui l'habitent aux soins de ce même professionnel. Le travailleur social gagne par la confiance et la

5. Traduction de GRAVIERE Lilian, Ibid, p. 92.
6. RICHMOND Mary E., *Social Diagnosis*, New York : Russell Sage Foundation, 1917.
7. GRAVIERE Lilian, Op. cit., p. 97.

reconnaissance qui lui sont accordées. Ce type de contrat caractérise la stratégie de légitimation du travailleur social déployée par Richmond. Ce même contrat repose entièrement sur un argument, la possession par le travailleur social d'une méthode rigoureuse, celle du social case-work.⁸ »

Ce débat historique a depuis été alimenté par bien des auteur(e)s classé(e)s aux États-Unis entre fonctionnalistes et interactionnistes puis en France dans la sociologie des groupes professionnels et plus récemment sous l'impulsion de F. Champy dans la sociologie des professions à pratiques prudentielles.

Fonctionnalistes versus Interactionnistes

Comme vu précédemment, le discours de A. Flexner est considéré comme l'acte marquant la naissance de la sociologie des professions, mais aussi celle de l'ère du fonctionnalisme. Il a en effet ouvert la porte à de nombreux sociologues qui ont cherché à délimiter la profession autour d'idéaux-types qui permettent de délimiter ce qu'est une profession et ce qui ne l'est pas.

Le fonctionnalisme part du postulat durkheimien d'extériorité des faits sociaux par rapport aux individus. C'est une position que l'on peut qualifier de surplombante, qui assure pouvoir révéler à l'agent, l'individu, les mécanismes sociaux qui vont déterminer ses actions. Le fonctionnalisme est politiquement conservateur, ce que le philosophe John R. Searle⁹ décrit comme inhérent au fait que cette sociologie attribue des fonctions à des entités sociales. Ces fonctions ne sont pas liées à l'objet, mais tiennent compte d'intérêts et sont porteuses de jugements de valeur. « *En niant la diversité des points de vue possibles sur le système social par référence auquel la notion de fonction trouve son sens, ainsi que les rapports de pouvoir à l'œuvre pour imposer le maintien de ce système, ils légitiment la domination qui y est à l'œuvre* »¹⁰.

L'approche fonctionnaliste des professions a été marquée par les travaux de Talcott Parsons. Celle-ci se résume principalement à l'étude des professions dites établies, la médecine, le droit, la technologie et l'enseignement. Des domaines où existeraient des obligations réciproques entre individus.

En effet, l'enseignant(e) assure « *les processus de socialisation des jeunes et l'intériorisation du système culturel, des impératifs fonctionnels du système social* » ; la médecine gère « *le contrôle social individualisé et incorporé en rétablissant l'équilibre organique et psychique des individus* » ; la justice « *veille à la continuité des normes, à leur ancrage dans des valeurs et à leur application* » ; et enfin les ingénieur(e)s assurent « *l'efficacité instrumentale de la science dans le monde quotidien.* »¹¹

8. GRAVIÈRE Lillian, Op. cit., p. 98.

9. CHAMPY Florent, *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris : PUF, 2011, p. 9.

10. Ibid, p. 10.

11. DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, 1998, *Sociologie des professions*, p. 86.

Les professions regroupées au sein même de ces domaines le sont pour deux principales raisons : premièrement, elles nécessitent un niveau de compétence élevé, évaluable au nombre d'années d'études passées pour occuper cette fonction. Deuxièmement, ces professions prétendent avoir une « *orientation vers la collectivité de leur activité* ». Ces domaines sont donc « *censés faire passer l'intérêt de leur client ou de la société avant le leur*.¹² » T. Parsons précise cependant que cela n'a rien de vertueux, mais qu'il en va de l'intérêt des professions. Être bien vu par le public signifie protéger sa profession d'éventuelles remises en question. Claude Dubar et Pierre Tripiet rajouteront que ce sont à la fois « *la compétence techniquement et scientifiquement fondée et l'acceptation d'un code éthique commun* »¹³ qui sont à la base de la lecture fonctionnaliste des professions.

Mais cette définition reste figée et ne permet pas de rendre compte des processus évolutifs de la professionnalisation, notamment ceux touchant au travail social.

L'interactionnisme symbolique, pour ce qui concerne l'analyse des professions, se développe dans les années 50¹⁴ en réponse au fonctionnalisme. Sa principale critique à son égard est de dire qu'il défend et exprime le point de vue des groupes dominants. Ces sociologues, dits de l'École de Chicago, tels Everett C. Hughes et Herbert Blumer, mais aussi Howard S. Becker, Anselm Strauss et Eliot Freidson, remettent en question l'évidence fonctionnaliste selon laquelle les professions auraient des compétences spécifiques vis-à-vis d'autres métiers, qu'il y a unité des professions. Ils noteront également que si les professions ont obtenu le statut et les protections qu'on leur confère, c'est au prix de luttes à l'intérieur d'un champ donné.

Pour E. C. Hughes¹⁵ : « *il y a une différence de degré, et non pas de nature, dans les savoirs mis en œuvre par les membres des métiers modestes, d'une part, et des professions d'autre part*.¹⁶ »

H. S. Becker, lui, proposera même d'arrêter de chercher des différences entre ces deux concepts : « *les professions simplement comme des occupations qui ont eu suffisamment de chance pour acquérir et préserver dans le monde actuel du travail la propriété d'un titre honorifique. De ce point de vue, il est vain de se demander ce qu'est une vraie profession et de chercher des caractéristiques nécessairement associées à ce titre*¹⁷ ». Il fait ainsi référence aux luttes gagnées ou perdues par des professions au sein d'un champ donné.

Par ailleurs c'est de cette idée proposée par H. S. Becker, qu'en France, un mouvement conduit par C. Dubar s'affirmera sous l'appellation de sociologie des groupes professionnels.

12. CHAMPY Florent, Op. cit., p. 26.

13. CHAMPY Florent, Op. cit., p. 87.

14. À noter toutefois que les premiers travaux de HUGHES sur les agents immobiliers datent de la fin des années 1920.

15. HUGHES Everett C., « Professions », *Daedalus*, n° 92, 1963, traduit par J.-M. Chapoulie sous le titre « Les professions établies » et « Métiers modestes et professions prétentieuses : l'étude comparative des métiers » pp. 107-135, in *Le Regard sociologique*, Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996, 344 p.

16. HUGHES Everett C., cité par CHAMPY Florent, Op. cit., p. 27.

17. BECKER Howard S., cité par CHAMPY Florent, Op. cit., p. 27-28.

La sociologie des groupes professionnels

Si le travail social n'est pas une profession ou tout du moins pas considérée comme telle par la sociologie américaine, peut-être forme-t-elle alors un groupe professionnel ?

La sociologie des professions est arrivée relativement tardivement dans les travaux sociologiques français. Ceci s'expliquerait par la prédominance dans les années cinquante /soixante-dix de la sociologie du travail et de ses études sur les activités professionnelles de la classe ouvrière. La sociologie des professions en France s'est alors construite avec la littérature anglo-saxonne des professions, prise dans le débat fonctionnaliste/interactionniste.

La spécificité de la sociologie des groupes professionnels pourrait alors trouver sa genèse dans le fait que le marché de l'emploi américain et français n'est pas le même. Si la sociologie des professions a travaillé sur les professions dites libérales, en France, la plupart des travailleur(euse)s sont des salarié(e)s¹⁸, où l'état occupe une place importante dans la régulation des activités professionnelles. De plus l'installation progressive d'une sociologie des groupes professionnels a permis d'élargir le champ d'études et d'analyser des groupes professionnels en devenir ou non reconnus, car jusqu'ici non étudiés.

L'une des différences entre sociologie des professions et sociologie des groupes professionnels repose en effet sur le fait que cette dernière permet d'étudier le contenu de l'activité du travail, plutôt que de se focaliser sur l'autonomie et la place de la profession dans un champ donné¹⁹.

Pour une présentation de ce courant et afin de définir ce qu'est un groupe professionnel, nous faisons donc ici principalement part de l'ouvrage *Sociologie des groupes professionnels*²⁰.

Dans la préface de cet ouvrage, rédigée par H. S. Becker, ce dernier rappelle que la profession, au sens anglo-saxon du terme, est une question de prestige, de statut, de réputation du métier. Le terme « profession » renvoie à un travail esti-

mable, qui mérite considération et un respect particulier, et qui met en avant l'autonomie de la profession, à savoir que celui qui occupe cette profession peut décider de la façon dont le travail doit être fait et peut juger dans un second temps si ce travail a bien été fait.

Par ailleurs, il affirme ici que le seul critère qui vaille dans une profession est l'autonomie : « *Les membres d'une profession ont réussi à se faire reconnaître comme les seuls dont les connaissances*

18. Pour développer la sociologie des groupes professionnels dans le contexte français, voir les études empiriques proposées dans la Partie 1 de l'ouvrage de DEMAZIERE Didier et GADEA Charles, *Sociologie des groupes professionnels, acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte, 2009, ou encore l'article de CHAPOULIE J.M. « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, Vol. XIV, 1973, pp. 86-114.

19. VEZINAT Nadège, « Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France », *Sociologie*, Vol. 1, n°3, 2010, pp. 413-420.

20. DEMAZIERE Didier (dir.), GADEA Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte, 2009, 463 p. (Collection Recherches).

et l'expérience permettent de décider ce qu'il faut faire dans une situation donnée, et de juger, en fin de compte, si ce qui a été fait a été bien fait.²¹ »

Les auteurs Didier Demazière et Charles Gadéa ont formulé une définition des groupes professionnels qui nous intéresse particulièrement : « *Le recours à l'expression « groupes professionnels » permet de contourner les deux difficultés attachées au terme profession, en élargissant le champ d'analyse au-delà du périmètre étroit des professions libérales, ou réglementées, mais sans en diluer les significations. Elle désigne alors des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotée d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division du travail, et caractérisée par une légitimité symbolique. Ils ne bénéficient pas nécessairement d'une reconnaissance juridique, mais du moins d'une reconnaissance de fait, largement partagée et symbolisée par leur nom, qui les différencie des autres activités professionnelles. En l'absence de réglementation et de codifications formelles, les groupes professionnels sont des ensembles flous soumis à des changements continus, caractérisés à la fois par des contours évolutifs et une hétérogénéité interne. (...)*

L'usage de cette expression a eu deux conséquences majeures, l'une empirique, l'autre théorique. La première, nous y avons déjà insisté, concerne l'extension du domaine d'étude, par l'ouverture à de nombreux métiers et activités, du haut jusqu'en bas de la hiérarchie sociale, du haut jusqu'en bas des degrés d'organisation ou de protection de l'activité et du marché du travail. La seconde conduit à envisager les groupes professionnels non comme des ensembles protégés, fermés ou codifiés, mais comme des processus évolutifs, vulnérables, ouverts, instables.²² »

Si l'on se réfère à cette définition, le champ du travail social pourrait bien renvoyer à l'activité d'un groupe professionnel. Ce champ longtemps caractérisé par trois métiers dits historiques : assistant(e) de service social, éducateur(trice) spécialisé(e) et animateur(trice), voit depuis plusieurs années maintenant de nouveaux métiers, de nouvelles fonctions venir gonfler le nombre de travailleurs sociaux : conseiller(ère) en économie sociale et familiale, éducateur(trice) de jeunes enfants, aide médico-psychologique... Ce constat viendrait donc étayer l'affirmation de D. Demazière et C. Gadéa parlant de groupes professionnels comme d'un processus évolutif, vulnérable, ouvert, instable à la différence d'un groupe *protégé, fermé, codifié*.

Pour autant, si nous pouvons aujourd'hui faire état d'une grande diversité des champs d'actions et des métiers au sein du travail social, ceci ne se fait pas sans luttes internes dans le champ. Ces luttes, renvoient à ce que Andrew Abbott nomme « *écologies liées* »²³, entendues comme « *un système d'éléments*

21. *Ibid.*, p. 10.

22. *Ibid.*, p. 20.

23. ABBOTT Andrew, « Ecologies liées : à propos du système des professions », pp. 29-50, in MENER Pierre-Michel (dir.), *Les professions et leurs sociologies*, Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2003, 272 p. (Collection Colloquium).

aux interactions multiples, et pour la plupart indépendants. »²⁴, et dont les composants nécessaires se trouvent être : « des acteurs, des lieux et des liens »²⁵. Il rajoute qu'« un tel système est étroitement conditionné par la concurrence »²⁶. Pour étudier ces écologies liées, il propose alors de prendre en compte à la fois, les rythmes et les cycles temporels de chaque composant des écologies liées, leur articulation et les modes d'adhésion des acteurs à leurs univers respectifs.

Cependant, les mutations, les métamorphoses du travail social n'ont semble-t-il pas été déclenchées par les travailleurs sociaux eux-mêmes, par un mouvement venant du bas, mais bien plus par un processus d'individualisation du travail social, qui correspond à un changement dans les politiques sociales, donc de l'État et dans la prise en charge des bénéficiaires du travail social.

« Ainsi que le montre Robert Castel, l'histoire du travail social rejoint bien celle de l'État social et des mouvements inhérents aux politiques sociales. Elles sont étroitement imbriquées l'une à l'autre.²⁷ »

Nous verrons ainsi dans un prochain chapitre quels ont été ces changements.

Avant cela, nous voudrions nous pencher sur un texte de Didier Vrancken, « *Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la prudence s'invite au cœur d'un vieux débat.* » Dans ce titre, l'auteur fait explicitement référence au travail de F. Champy concernant les professions à pratique prudentielle et à son ouvrage *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Selon D. Vrancken, cet ouvrage permet de reprendre la réflexion autour du « vieux débat » de savoir si oui ou non le travail social est une profession. Il nous présente tout d'abord le travail de F. Champy, et notamment ce qu'est une profession à pratique prudentielle au prisme du travail social, avant de proposer ce vers quoi devrait tendre le travail social.

D. Vrancken versus F. Champy : le travail social, une profession à pratique prudentielle ?

F. Champy entend se placer à mi-chemin entre la perspective fonctionnaliste et la perspective interactionniste quant à la question de la sociologie des professions, à l'intersection de deux paradigmes : « *NTSP (Nouvelle théorie de la sociologie des professions) se positionne par rapport aux deux paradigmes précédents en cherchant à penser ensemble les contraintes stables qui servent de cadre aux acteurs, la latitude dont ces derniers disposent pour leurs actions, l'usage qu'ils font de cette latitude*

24. *Ibid.*, p. 43.

25. *Ibid.*, p. 45.

26. *Ibid.*, p. 29.

27. VRANCKEN Didier, « Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence » s'invite au cœur d'un vieux débat », *Pensée plurielle*, n°30-31, 2012, p. 34.

et les effets sociaux de leurs actions. Il s'appuie sur une conception de la contrainte normative institutionnalisée empruntée à un article de Marcel Mauss et Paul Fauconnet (1901) et que l'on peut aussi résumer en citant Peter Berger : "Il est tout à fait exact de dire que la société est un fait objectif, qu'elle nous contraint et même qu'elle nous crée. Mais il est aussi exact de dire que, par les significations engagées dans nos actions, nous contribuons à soutenir l'édifice social et qu'à l'occasion nous pouvons également contribuer à le changer" (Berger, 1963, p. 168). »

Les professions à pratiques prudentielles naissent, chez F. Champy, de l'incertitude éprouvée par les professionnels et par la déqualification des métiers. Cela implique dès lors pour eux de se montrer prudent dans l'exercice de leur métier. Ceci n'est toutefois pas suffisant, puisque l'on pourrait facilement admettre que chaque métier ou profession regorge de son lot de prudences. Toutes les professions seraient-elles donc des activités à pratiques prudentielles ?

Il précise dès lors son propos.

Quatre conditions sont requises par l'auteur pour que l'on puisse parler de profession à pratique prudentielle :

1) Il faut qu'il s'agisse d'un métier, c'est-à-dire : *« des activités mettant en œuvre des savoirs et des savoirs faire spécialisés et dont la valeur transcende les contextes particuliers de cette mise en œuvre²⁸ »,*

2) *« Que les membres de ce métier traitent des problèmes propices à une approche prudentielle²⁹ »,*

3) *« Que la connaissance prudentielle s'appuie sur les savoirs et les savoirs faire spécialisés qui sont au fondement de l'identité du métier³⁰ »,*

4) *« Que les professionnels bénéficient d'une autonomie suffisante pour se livrer effectivement aux types de conjectures et de délibérations qui caractérisent les pratiques prudentielles³¹. »*

Toutefois, si F. Champy reconnaît ici certaines caractéristiques inhérentes au champ du social, le travail social ne représente pas une profession à pratique prudentielle, car son autonomie de réflexion ne serait pas assez importante : *« Les travailleurs sociaux ne peuvent pas engager des réflexions collectives sur les finalités de leur activité, élaborer des conceptions variables du travail et tenter d'influer sur les politiques qui les concernent. Il vaut donc mieux, là encore pour ne pas nuire à la robustesse de l'idéal type construit, ne pas rattacher les métiers du travail social aux professions à pratiques prudentielles. Pour que l'on puisse parler de profession à pratique prudentielle, il faut qu'une autonomie de réflexion suffisante sur les fins de l'activité ouvre la possibilité de réflexions collectives. »* (F. Champy, 2001, p. 158).

Si F. Champy se refuse à « ranger » le travail social dans l'idéal-type des professions à pratiques

28. CHAMPY Florent, *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris : PUF, 2011, p. 148.

29. *Ibid.*, p. 148.

30. *Ibid.*, p. 153.

31. *Ibid.*, p. 155.

prudentielles, D. Demazière, dans une critique de cet ouvrage, appelle le lecteur à « *transgresser les frontières de ce cadre substantialiste, et creuser la piste des pratiques prudentielles en s'intéressant à des activités que Florent Champy refuse de "rattacher à l'idéal-type"* »³² Si D. Demazière souligne la pertinence du « troisième regard » proposé par F. Champy, il remet toutefois en question le désintérêt de l'auteur pour les études empiriques de la sociologie des groupes professionnels. L'intérêt de ce dernier semble en effet se porter sur les « véritables » professions, pour lesquelles il cherche « *à plaider pour la défense et le maintien de leurs protections... injustement menacées par le renforcement du contrôle managérial, la multiplication des instances de réglementation et de normalisation, la standardisation des pratiques, le déclin de l'autorité des professionnels.* » Ainsi interroge-t-il, sous forme de « pic », Florent Champy : « *Si la théorie sociologique doit bâtir des catégories d'analyses claires, ne doit-elle pas aussi avoir une ambition d'intégration et de compréhension des larges pans de la réalité ?* » Le débat reste donc ouvert.

Finalement, comme chez A. Flexner, T. Parsons ou encore H.S. Becker, F. Champy ne reconnaît pas l'autonomie du travail social, qui ne pourrait dès lors se réclamer d'une profession à pratique prudentielle.

Si F. Champy ne nous donne pas de réponses nouvelles quant à savoir si le travail social est une profession ou non, via son concept d'activité prudentielle, il nous permet toutefois de définir ce qu'est un(e) professionnel(le). Il s'agirait alors de quelqu'un qui accepte l'incertitude et qui travaille avec. Cette démarche consiste à organiser le tâtonnement comme pouvant être l'élaboration de choses nouvelles, et non pas certaines. C'est ce que le philosophe pragmatique John Dewey pouvait résumer en disant : « *Sans problème, on tâtonne dans l'obscurité*³³ ».

C'est notamment à partir de cette idée que D. Vrancken entend affirmer que les travailleurs sociaux exercent bel et bien des activités professionnelles de nature prudentielle, et se doivent d'ailleurs plus que jamais dans le contexte actuel, d'exercer leur capacité réflexive.

Cette idée sera par ailleurs sollicitée au moment où nous nous pencherons sur la découverte du métier d'assistante de service social par de jeunes professionnelles interrogées. Leurs désirs de prises de recul, de réflexivité sur leurs pratiques,

d'espaces où ces pratiques pourraient être discutées, transmises, inventées, viendraient alors corroborer cette thèse.

D. Vrancken justifie son point de vue à l'égard du concept de vulnérabilité professionnelle développé par F. Champy³⁴. Pour lui, le travail social est aussi touché par cette vulnérabilité. Tout d'abord,

32. DEMAZIERE Didier, Compte rendu de l'ouvrage de Florent CHAMPY, « La sociologie des professions », *Sociologie du travail*, n°53, 2011, p. 413.

33. DEWEY John, *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris : PUF, 1967, traduit par Gérard Deledalle, p. 173.

34. Voir son dernier chapitre « La vulnérabilité du travail professionnel », *Nouvelle théorie sociologique des professions*, p. 209.

par la méfiance qui se serait installée entre les bénéficiaires de l'action sociale et les professionnels. En second lieu par le fait que le travail social n'a pas échappé au « *nouveau management public* » et subit lui aussi le triptyque « *maîtrise, performance, rentabilité* »³⁵. Enfin, D. Vrancken met en exergue « l'eupéanisation » des politiques sociales qui ont un impact direct sur les politiques publiques menées au niveau national³⁶.

Le sociologue François Dubet, dans son ouvrage *Le déclin de l'institution* et à partir de données empiriques, montre de son côté, en dehors des débats rapportés ci-dessus, que les assistantes de service social auprès desquelles il a enquêté, ne revendiquent pas ce statut de profession au sens anglo-saxon : « *personne n'en a appelé à une technicité telle que le travail social aurait une véritable ligne de force autonome. Les membres de notre groupe ont une tout autre position : le travail social n'est pas en crise, il est tout simplement "comme ça". Il ne constitue son unité que dans sa propre critique. Il ne se construit que dans un entre-deux ou dans un entre-trois qui le rend à la fois fatigant et stressant, mais qui en fait aussi une activité perçue comme intéressante et créatrice.* »³⁷ De cette acception généralisée chez les travailleurs sociaux, liée à leur métier qui est « comme ça », l'auteur nous invite à penser que la critique qui en est issue participerait à la construction de l'identité des travailleurs sociaux.

Pour revenir à la sociologie des groupes professionnels de D. Demazière et C. Gadéa, leur définition d'un groupe professionnel a l'avantage de les penser comme des groupes ouverts et évolutifs. Le travail social pourrait ainsi correspondre à un groupe professionnel, puisqu'est venu s'ajouter au fil des années aux professions dites historiques, tout un ensemble de postes : « *qui se sont déployés récemment, notamment autour des dispositifs d'insertion et de la politique de la ville* », ou encore des aides à domicile, des assistant(e)s maternel(le)s, des auxiliaires de vie, des technicien(ne)s de l'intervention sociale et familiale, etc. Toutes ces nouvelles activités qui entrent statistiquement dans la catégorie du travail social, mais qui ne sont pas « *reconnues par le noyau historique du travail social qui refuse d'être associé à des ensembles professionnels moins nobles et moins qualifiés ou qu'il juge comme ne relevant pas du même secteur* »³⁸.

Cette opposition, cette lutte au sein du champ montre selon les deux auteurs un accord sur « *la coexistence aujourd'hui de deux histoires du travail social (...) c'est aussi simultanément marquer la différence entre ceux que l'on identifie d'abord par la position sociale, le statut ou la reconnaissance des*

35. Voir à ce sujet BOUSSARD Valérie, 2008, *Sociologie de la gestion, les faiseurs de performance*, p. 55.

36. Voir à ce sujet HASSENTEUFEL Patrick, 2011, *Sociologie politique : l'action publique*, p. 20 : « La transnationalisation des politiques publiques est à la fois un facteur primordial de changement dans les politiques nationales et une dimension du changement de l'action publique en général. En effet, leur impact croissant transforme les politiques publiques nationales (au niveau de l'orientation, des instruments, des acteurs et des règles de jeu institutionnelles) et, en même temps, le développement de politiques européennes et internationales modifie en profondeur les contours mêmes de l'action publique en général.

37. DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris : Éditions du Seuil, 2002, p. 265.

38. DEMAZIÈRE Didier (dir.), GADÉA Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte, 2009, p. 23.

pairs et ceux que l'on définit plutôt à partir de leur activité, de leurs manières de faire ou du contenu de leur travail. »

Ainsi, le travail social, après avoir lutté durant plus d'un siècle pour sa légitimité et sa reconnaissance face aux professions dites plus prestigieuses, offre aujourd'hui une lutte au sein de son champ professionnel, de ses segments professionnels, face à la multiplication des postes et des tâches qui viendrait remettre en question ses fondements et jeter un trouble dans la délimitation de son champ d'action.

Bibliographie

- ABBOTT Andrew, « Ecologies liées : à propos du système des professions », pp. 29-50, in MENGER Pierre-Michel (dir.), *Les professions et leurs sociologies*, Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2003, 272 p. (Collection Colloquium).
- BOUSSARD Valérie, *Sociologie de la gestion, les faiseurs de performance*, Paris : Belin, 2008, 263 p. (Collection Perspectives sociologiques).
- DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, BOUSSARD Valérie, *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin, 2011, 376 p. (Collection U. Sociologie).
- CHAMPY Florent, *La sociologie des professions*, Paris : PUF, 2012, 258 p. (Collection Quadrigue).
- CHAMPY Florent, *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris : PUF, 2011, 284 p. (Collection Le Lien social).
- DEMAZIÈRE Didier, Compte rendu de l'ouvrage de Florent CHAMPY, « La sociologie des professions », *Sociologie du travail*, n°53, 2011, p. 413.
- DEMAZIÈRE Didier (dir.), GADÉA Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte, 2009, 463 p. (Collection Recherches).
- DEWEY John, *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris : PUF, 1967, 698 p.
- DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris : Éditions du Seuil, 2002, 421 p. (Collection L'épreuve des faits).
- FLEXNER Abraham, « Is social work a profession ? », *Research on Social Work Practice*, vol. 11, n° 2, mars 2001 (1^{re} édition, 1915), p. 152-165.
- GRAVIERE Lilian, « Comment légitimer le travailleur social ? La réponse de Mary E. Richmond à Abraham Flexner », *Vie sociale*, n° 8, 2014, p. 85-100.
- HASSENTEUFEL Patrick, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris : Armand Colin, 2011, 318 p. (Collection U. Sociologie).
- HUGHES Everett C., « Professions », *Daedalus*, n° 92, 1963, traduit par J.-M. Chapoulie sous le titre « Les professions établies » et « Métiers modestes et professions prétentieuses : l'étude comparative des métiers » pp. 107-135, in *Le Regard sociologique*, Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996, 344 p.

■ RICHMOND Mary E., *Social Diagnosis*, New York : Russell Sage Foundation, 1917.

■ VEZINAT Nadège, « Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France », *Sociologie*, Vol. 1, n° 3, 2010, pp. 413-420. Disponible sur : <http://sociologie.revues.org/517> (consulté le 7 avril 2016).

■ VRANCKEN Didier, « Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence » s'invite au cœur d'un vieux débat », *Pensée plurielle*, n° 30-31, 2012, p. 27-36.

La formation

Pour une posture professionnelle engagée, regard d'un éducateur spécialisé sur son parcours...

David **GUERRET**

Éducateur spécialisé

Je suis actuellement en poste d'éducateur spécialisé sur un Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile (CADA) à Besançon.

L'accompagnement des demandeurs d'asile s'est progressivement inscrit dans le secteur médico-social dans la précédente décennie. C'est un secteur en pleine évolution, sur lequel je reviendrai.

J'ai commencé mon parcours dans le médico-social il y a maintenant quelques années, c'était en 1989. J'ai d'abord effectué un pré-stage dans un internat sur Dijon auprès d'enfants handicapés moteurs. Le pré-stage était alors un poste reconnu dans les organigrammes des établissements. C'était important à cette époque de pouvoir être rattaché à un métier, de se confronter à une expérience en étant porté par ses pairs. On se disait que c'était bien de pouvoir faire son expérience pour mieux appréhender la suite de son itinéraire. À savoir déjà se mesurer un peu, voir si l'on pouvait « être fait » pour le métier, si l'intérêt initial correspondait à une réelle motivation. Ces postes étaient en eux-mêmes formateurs en tant que première approche du métier d'éducateur spécialisé. On appréhendait ainsi quelles étaient les compétences requises.

Ensuite, j'ai effectué la formation de moniteur-éducateur puis d'éducateur spécialisé à Dijon.

En 1990, une réforme d'ampleur modifie le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé.

Des sept axes disciplinaires de la précédente mouture, on en arrive à huit unités de formation, où le domaine « cadre juridique et institutionnel » est renforcé mais aussi où le terme « savoir » revient avec insistance et récurrence. L'enjeu étant de développer l'évaluation (des savoirs) des stagiaires et des futurs professionnels. L'évaluation, maître mot, fait son apparition ! Dans le début des années 90, cela fait débat et parfois de manière radicale. Nombreux sont ceux qui paraissent inquiets de cette incursion de l'évaluation dans nos formations et dans nos pratiques. Il s'agissait bien sur d'évaluer les besoins et les potentialités des enfants et adolescents mais il était pressenti que l'évaluation, par déplacement, concernait tout autant les professionnels.

L'évaluation était perçue exclusivement comme un contrôle, quantitatif et normatif, sur l'action sociale.

La question de l'évaluation a, par la suite, été abordée avec plus de nuances. Il paraissait intéressant de pouvoir mesurer les savoirs mais aussi l'efficacité des politiques publiques comme celle des interventions socio-éducatives. Cependant, la prégnance de l'évaluation restait comme une menace vis à vis de la dimension clinique du travail social.

Les formations initiales d'éducateur sont, et encore aujourd'hui, des formations intégratives où la question de l'articulation de la pratique et de la théorie est fondamentale. Elle l'est parce que dans ces métiers la question des outils est importante mais encore davantage celle de l'implication.

Depuis le métier et le secteur médico-social ont évolué. C'est aussi toute la société qui a bougé et la loi 2002-2 (qui refonde l'ensemble du secteur social et médico-social) est passée par là, ainsi que l'avènement de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) en 2004.

Le social s'est radicalement transformé dans le sens où la question de la compensation est devenue centrale. Il faudrait donner à ceux qui sont en difficulté ce qu'il leur manque. Il y a quelques années cela s'inscrivait dans le cadre d'une réflexion sur la société. Ainsi le métier d'éducateur spécialisé était bien celui qui concourait à permettre à ceux qui ne pouvaient prendre le train (social) en marche d'y trouver une place. L'action sur l'allure, la direction et le sens du train paraissait un enjeu autant que les béquilles et les injonctions comportementales vis à vis des personnes.

Puis confrontée à la crise structurelle du capitalisme mais toujours empreint d'une empathie vers les plus démunis ou inadaptés, la question de la place de la personne est devenue prépondérante, d'autant plus face aux désenchantements et délitements du collectif.

Alors la question du contrat est apparue mais davantage dans une logique de prestation. La personne est au centre et on lui fournit ce qui lui manque.

La marchandisation du social a perverti les élans des professionnels. Ceux qui souhaitaient placer « la personne au centre des dispositifs », se sont fait rattraper par la « chalandisation » des services.

La formation s'est vue transformée tout autant, en 2007. Un nouveau diplôme voit le jour avec quatre domaines de compétences, pour mieux correspondre aux besoins de la VAE mais également à ceux des cursus universitaires et européens (certifications).

La formation est construite autour de savoirs, connaissances (compétences) que l'éducateur doit acquérir. Il y a l'idée d'un produit fini qui correspond à un ensemble de technicités dont l'éducateur doit faire preuve, inscrit dans le cadre d'un référentiel de compétences.

Par ailleurs, avec la VAE et la possibilité de pouvoir valider partiellement et progressivement les domaines de compétences, les écoles se voient retirer l'exclusivité de préparer au diplôme.

Pour les professionnels et les étudiants, le passage par l'institut constituait souvent une sorte d'initiation au métier. L'institut était un sas incontournable, déjà plaisamment critiqué (dans sa difficile articulation théorie/pratique) mais qui permettait de parvenir au Saint Graal ! Ainsi après le parcours initiatique au métier, et l'acquisition de la posture éducative professionnelle, il devenait possible de proclamer : je suis éduc !

La différenciation des parcours de formations et des cursus remet en question cette exclusivité.

Aujourd'hui, il apparaît difficile de donner une image de l'éducateur sans la découper en plusieurs parties qui se maillent difficilement entre elles.

Il semble que les domaines de compétences qui fondent le parcours de formation, ont du mal à rendre compte du processus de formation et à le soutenir. Ils ne semblent pas tenir compte de la nécessaire transformation, ni de l'évolution de l'étudiant-éducateur en formation.

La possibilité de la réflexion éthique comme fil conducteur de la formation semble faire défaut, supplantée par le référentiel qui contraint les instituts à une marge étroite et à des modalités pédagogiques davantage standardisées.

De surcroît les réalités financières obligent, avec l'évolution législative, à une pression accrue des valeurs managériales.

J'ai travaillé en tant qu'éducateur à plusieurs endroits et autant avec des adultes que des enfants, en institution et en service ouvert ; l'évolution est flagrante.

Les modalités de financement, les appels à projets, les contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens (CPOM), précarisent le secteur.

Lorsque je suis arrivé pour travailler à Besançon, ce fut comme chargé de mission sur une Maîtrise d'Œuvre Sociale (MOS), le financement du poste était sur

dix huit mois. Il s'agissait davantage de faire preuve d'initiative et de capacité à se saisir d'outils méthodologiques de projet que d'être dans la relation éducative.

En 2005, le Directeur général de l'association expliquait que les manières de « négocier » les financements et même la pérennité du service avaient bien changé ; entre les années d'avant où il était possible de se rendre chez le Préfet ou le DRASS¹ pour discuter d'une extension « de bonhomme à bonhomme », disait-il, à aujourd'hui où ce sont les tableaux de bord renvoyés en réponse aux appels d'offre dans une logique de concurrence qui permettent d'envisager une ouverture ou une extension.

Sachant que tout se morcelle en prestations... accompagnement, hébergement, entretien, actions de mobilisation, d'insertion...

À ce moment là, j'ai effectué une formation, à nouveau à Dijon, pour l'obtention du Diplôme Supérieur du Travail Social (DSTS).

Alors que cette formation, initialement imaginée pour ouvrir une porte aux professionnels du travail social vers la recherche, est composée de modules de formation qui comportent principalement de la méthodologie de projet, de la gestion et du management.

L'enjeu étant bien de former des cadres et des chargés de projet aux dépens d'une véritable reconnaissance de l'axe recherche (pourtant important, qui empêchait la reconnaissance de niveau I au DSTS). Pourtant le questionnement sur le sens du travail social est nécessaire et indispensable !

« La prise de responsabilité ne passe pas seulement par la capacité à gérer rigoureusement des ratios et des coûts. Le développement d'une véritable ingénierie sociale capable d'élaborer ses propres expertises, analyses et prospectives est complémentaire et nécessaire. Il s'agit de promouvoir une posture professionnelle engagée et responsable, une capacité à se positionner et envisager l'action sociale et le travail social dans les dimensions du politique et de l'éthique. »²

Les formations initiales doivent également être le lieu de la construction de cette posture.

Les professionnels sur le terrain sont concernés par ces évolutions, c'est d'ailleurs ce qui a été souligné lors des états généraux du social, initiés par Jacques Ladsous en 2004. L'émiettement des politiques sociales, des dispositifs, dit-on maintenant, les distorsions entre les lois et les moyens mis en œuvre obligent à prendre la parole.

Sur le terrain, par exemple au CADA où je travaille, on mesure facilement

ces écarts entre les objectifs d'accompagnement des demandeurs d'asile et la réalité carencée des moyens mis en œuvre en termes de souplesse administrative, de l'accès aux droits, de la formation linguistique...

1. Directeur Régional des Affaires Sanitaires et Sociales.

2. HAUDIQUET Nathalie, « Pour une posture professionnelle engagée et responsable », Actualités Sociales Hebdomadaires, n° 2435, 23 décembre 2015, pp. 35-37.

La question du temps est également importante. Il s'agit de rencontrer et prendre en compte des personnes, des familles dans leur globalité, pouvoir réellement travailler au lien avec la société et pas seulement répondre de façon mesurable aux cinq critères du nouveau cahier des charges³.

Permettre la parole pour poursuivre le questionnement sur le sens du travail social, était-ce la volonté affichée par le gouvernement actuel lorsqu'il lance les états généraux du travail social (EGTS) ? Il paraît difficile d'en être convaincu lorsque cette initiative part du constat que « *la société a évolué et donc le travail social doit changer forcément encore trop rattaché à de vieilles lunes, il doit se moderniser* ». L'essentiel des préconisations du rapport Bourguignon⁴ vise surtout la formation, son « architecture », les contenus et son évaluation.

Un des problèmes principaux, que n'a pas levé le rapport, est la remise en cause des métiers, parce que selon les codes libéraux, le métier est obsolète, attaché à des freins catégoriels. Pourtant le métier et en particulier celui d'éducateur spécialisé dans sa démarche éthique contribue justement à prendre du recul et à s'interroger avec ceux qui sont restés à quai sur quelle voie emprunter. Le propre de l'homme n'est pas le rire, ni même le langage, c'est sa capacité, son impérieux besoin de survie pour les plus vulnérables. Cela nécessite de s'intéresser à la dimension politique, c'est pourquoi la question éthique est consubstantielle du travail social.

Aujourd'hui le débat est riche : le travail social entre technicité et clinique, impacté par les logiques d'appel d'offre marchandes, est en question.

Des auteurs importants tels que Michel Chauvière, Joseph Rouzel ou Paul Fustier et bien d'autres tentent de comprendre, d'analyser pour contribuer à une émancipation de nos fonctions, sans cultiver inutilement la nostalgie.

Mais c'est à nous, professionnels, formateurs, étudiants de se poser la question du sens et du rôle du travail social.

En 1972, dans la revue ESPRIT, cette question fut posée et dans sa dimension politique « Pourquoi le travail social ? »⁵.

Maintenant, face à l'agression du dangereux « bon sens près de chez soi », nous devons à nouveau nous en emparer.

Concernant la formation, la logique de compétence s'inscrit exclusivement dans le sens de la fonctionnalité à la différence du métier qui implique le sujet. Le travailleur social, l'éducateur spécialisé ne peut être réductible à la tâche.

Mon expérience professionnelle m'a amené à travailler dans différents secteurs, avec des enfants, des adultes en situation de handicap ou dans le champ socio-culturel, dernièrement quelques années

3. Arrêté du 29 octobre 2015 relatif au cahier des charges des centres d'accueil pour demandeurs d'asile.

4. Rapport Bourguignon, « Reconnaître et valoriser le travail social », juillet 2015.

5. « Pourquoi Le travail social ? », *Esprit*, n° 4-5, avril-mai 1972, 926 p.

dans un institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP), aujourd'hui dans un CADA. Je dois dire que la question du parcours des personnes, de la résonnance des questions politiques... là les migrations, là la question scolaire, l'emploi, la promotion de la différence, la famille, la loi, l'altérité construisent l'enjeu, le cadre de mes interventions. Bien sûr et justement, c'est à la question de la demande, du désir, de l'humain que nous sommes confrontés. Il s'agit bien, et même si des outils nous sont nécessaires, de s'impliquer dans l'intersubjectivité, dans le rapport à l'autre. C'est en cela qu'il s'agit de travail social.

Re-politiser, s'attacher aux dimensions politiques semble un enjeu majeur pour nos professions et la société.

Dans ce sens, des organisations professionnelles et syndicales, mais aussi des étudiants et des formateurs et d'autres encore ont lancé en octobre 2015, les états généraux alternatifs du travail social⁶.

L'idée, la motivation c'est de réfléchir et d'être acteur, et pour cela, déjà de prendre la parole.

Puisse Besançon, dont on dit qu'elle est « terre d'innovation sociale », s'inscrire dans cet élan émancipateur. Je souhaiterais pouvoir, comme professionnel mais également comme formateur occasionnel à l'IRTS de Franche-Comté et comme citoyen partager ce souffle. Cela me semble être un enjeu fondamental de la formation.

6. États Généraux Alternatifs du Travail Social [en ligne]. Disponible sur : <http://www.egats.fr> (consulté le 26/04/2016).

La formation des éducateurs spécialisés et les transformations de l'emploi dans un contexte transfrontalier

Jean-Luc **DESHAYES**

Maître de Conférences, HDR Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (2L2S), MSH Lorraine

Marc **GILLET**

Chercheur en sociologie, 2L2S

Ce travail de réflexion sur la formation des éducateurs spécialisés dans un contexte transfrontalier a une double origine. Le programme Sophia-Lorraine Interreg Wallonie-Lorraine-Luxembourg¹ cherche à comprendre le champ transfrontalier de la médiation familiale et ses différents acteurs. Une recherche « Transferts de Qualifications Transfrontaliers » (TRAQT), pensée dans le cadre de l'axe « frontières, territoires, échanges » de la Maison des Sciences de l'Homme Lorraine (MSH)², a pris comme terrain l'espace transfrontalier du bassin de Longwy³: qu'est-ce qui se joue dans les transferts de qualification des travailleurs frontaliers, que ce soit pour accéder à un emploi ou après un plan social et un éventuel retour dans le pays d'origine ?

Si les parcours transfrontaliers des familles sont souvent difficiles à repérer, les flux transfrontaliers d'étudiants, se formant sur les trois versants aux professions d'éducateurs spécialisés, sont plus visibles. Les professionnels concernés peuvent eux-mêmes connaître des parcours transfrontaliers. Trois importantes structures de l'action sociale au Luxembourg emploient ainsi respectivement entre quatorze et dix-sept nationalités différentes. Les professions socio-éducatives sont occupées « *par des luxembourgeois complétés par des*

1. Une première version de cet article figure dans BALZANI Bernard (dir.), DESHAYES Jean-Luc (dir.), GILLET Marc (dir.), et al., *Protéger l'enfant par-delà les frontières*, Nancy : PUN, Presses Universitaires de Lorraine, 2015, 319 p.

2. TRAQT, recherche menée à la MSH de Lorraine entre 2012 et 2014 : Jean-Luc Deshayes (dir., 2L2S, MSH), avec Emilie Ferial (2L2S), Marc Gillet (2L2S), Philippe Hirlet (IRTS), Andreana Khristova (IRTS). La méthode a réuni analyse de documents, entretiens individuels avec des éducateurs et des séminaires collectifs avec des organismes de formation et des employeurs des trois pays.

3. La part de l'emploi transfrontalier dépasse 50% des actifs occupés dans plusieurs villes frontalières (de la France vers le Luxembourg essentiellement et vers la Belgique).

belgo-français » dans la première, « *par une majorité d'allemands et de belges* » dans la seconde, « *par une grosse majorité d'allemands, quelques belges et quelques français* »⁴ dans la troisième. En Wallonie, la présence de travailleurs français est plus importante. Un employeur belge note ainsi que, « *parmi les encadrants, il y a trois français mais qui ont été diplômés en Belgique* ». Les éducateurs luxembourgeois et belges sont rares dans les structures françaises.

La reconnaissance de la qualification est propre aux espaces nationaux avec des caractéristiques en termes de classification, d'emploi ou de salaire. Cependant, dans l'espace transfrontalier, le sociétal déborde le national (Desmarez, 2003). Il faut prendre en considération une diversité d'échelles (Europe, État, Région, agglomérations, institutions transfrontalières, branches) initiant de nouveaux cadres de référence, de nouvelles pratiques, de nouvelles structures de décisions, même si leur autonomie s'inscrit dans un cadre supra-local. Il faut aussi intégrer la configuration des rapports sociaux qui pèse sur les parcours des éducateurs et des familles. C'est dans cette perspective que nous comparons ici des ensembles de phénomènes interdépendants notamment les rapports éducatifs (formation), les rapports productifs (emploi) et les rapports organisationnels (relations professionnelles, État, négociations).

L'analyse conduit à une triple conclusion : les dispositifs de formation et les conventions collectives des éducateurs spécialisés sont d'abord nationaux mais ils interagissent dans l'espace transfrontalier et sont sensibles à des tendances communes européennes de transformation de l'emploi.

Des dispositifs nationaux de formation en tensions

Les variations historiques de la construction et du développement des systèmes de formation professionnelle et de reconnaissance de la qualification dans des conventions collectives résultent de processus nationaux. En Belgique, en France et au Luxembourg, la formation des éducateurs spécialisés a été réservée à des écoles spécialisées. Les tendances récentes, impulsées notamment par le processus de Bologne les rapprochent, non sans tension, de l'Université. Le pas a été franchi depuis quelques années au Grand-Duché de Luxembourg.

En Belgique, la formation au bachelor d'éducateur(trice) spécialisé(e) en accompagnement psycho-éducatif est de type court. Elle relevait autrefois d'écoles d'éducateurs ou d'écoles normales. Elle se déroule aujourd'hui dans les Hautes

Écoles de l'enseignement supérieur pédagogique.
Dans la province du Luxembourg belge, la Haute

4. Séminaire « Employeur » du 7 février 2013.

École Robert Schuman (HERS) à Virton accueille ainsi les élèves éducateurs. Les trois ans d'études conduisent à l'obtention d'un bachelor équivalent à une licence. Il existe aussi, dans cette province, une formation qui relève de la formation permanente (l'Institut des Cadres et de la Promotion Sociale, située à Mirwart, est une organisation conjointe de l'École Industrielle et Commerciale de la Ville d'Arlon et de la Province de Luxembourg.). Elle a été initialement pensée pour diplômer les travailleurs de ce secteur qui ne l'étaient pas et pour favoriser des reconversions vers cette profession.

En France, le Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES) est conduit sous la triple tutelle des Ministères de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, des Solidarités et de la Cohésion Sociale et de la Justice et se prépare en trois ans dans des écoles spécialisées, sous statut parapublic indépendant par rapport à l'enseignement universitaire. En Lorraine, l'Institut Régional du Travail Social (IRTS) accueille les étudiants sur deux sites, à Metz et Nancy. Le diplôme d'éducateur spécialisé s'obtient en trois ans. C'est un diplôme d'État qui n'est pas l'équivalent d'une licence. Les débats autour de cette reconnaissance sont très vifs.

Au Luxembourg, une réforme récente a transféré à l'Université une formation qui était assurée par des écoles spécialisées. Cette évolution ne s'est pas faite sans contestation : en rompant ainsi avec la distinction historiquement construite entre assistant social et éducateur gradué, l'Université a déclenché de vives réactions au sein de la communauté professionnelle, en particulier celle des assistants d'hygiène sociale. « Une des appréhensions particulières se rapporta à la durée des temps de terrain, l'initiation à la profession par la pratique apparaissant comme condition sine qua non de la professionnalisation » (Haas, 2013).

La tension, visible dans chacun des pays entre reconnaissance universitaire et/ou professionnelle, est corrélative d'autres clivages dans l'espace transfrontalier.

Des interactions transfrontalières : quotas, segmentation sociale et reconnaissance des diplômes

Dans l'espace transfrontalier étudié, les frontières nationales sont traversées par des frontières sociales qui interagissent avec les premières à trois niveaux. Entre la Belgique et ses voisins transfrontaliers, des quotas d'entrées de non-résidents dans les écoles ont été établis puis supprimés. L'afflux d'étudiants français s'explique, en partie, par la forte sélection à l'entrée des IRTS. Mais ces différences d'accès socialement marquées sont aussi visibles dans l'évolution de la fréquentation de l'école de Mirwart qui accueille de plus en plus de jeunes wallons « en difficulté ». Celle-ci forme aussi de nombreux résidents du Grand-Duché de Luxembourg, en leur proposant une voie plus rapide de formation professionnelle diplômante.

Avant la rentrée académique 2006-2007, il n'existait pas de quotas limitatifs pour les étudiants non-résidents, c'est à dire les étudiants de l'Union Européenne allant se former en Wallonie. Le phénomène apparaît, de façon encore limitée, dans les années 1990. Progressivement, le nombre d'étudiants « non-résidents » va s'accroître, notamment dans cette zone frontalière. Les étudiants concernés viennent principalement de France et, dans une moindre mesure, du Grand-Duché de Luxembourg. Ce phénomène trouve aussi sa source dans les accords du 19 juin 1999 qui organisent un espace européen de l'enseignement supérieur, appelé : « Processus de Bologne », signé par les ministres de l'éducation de vingt-neuf pays et qui vise à l'harmonisation et à la reconnaissance mutuelle des diplômes au sein de l'Union Européenne (UE).⁵

Le 16 juin 2006, un décret ministériel instaure un quota d'étudiants « non-résidents » dans les Hautes Écoles et dans la filière universitaire. Ce quota est fixé à 30 %, calculé sur la base du nombre d'inscriptions de l'année précédente (inscription en première année). L'effet est immédiat. À l'HERS de Virton, on dénombrait 211 étudiants pour l'année académique 2005/2006 et 162 à la rentrée de septembre 2006. Le nombre d'étudiants étrangers était passé de 103 à 58.

Ce décret « non-résidents » a été attaqué par des étudiants français et quelques professeurs belges (45 plaignants au total) devant la Cour d'arbitrage belge (la Cour Constitutionnelle). Dans son arrêt n° 89 du 31 mai 2011, la Cour Constitutionnelle belge examine la situation des éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif et constate que la Communauté française ne produit pas de données précises laissant apparaître une diminution de la qualité de la formation ni aucun document indiquant que la protection de la santé publique pourrait être mise en péril. Le décret est donc aboli. Depuis, les effectifs transfrontaliers ont de nouveau augmenté.

Comment expliquer l'attrait exercé par les Hautes Écoles wallonnes pour les éducateurs spécialisés ? La proximité géographique, le fait de posséder une langue

commune, des frais d'inscriptions assez modiques et l'absence de numéris clausus d'un recrutement post-bac favorisent le flux d'étudiants français vers les écoles de Wallonie. Dans les écoles françaises les frais pédagogiques sont plus élevés et le nombre de places est limité même si l'étudiant peut préparer le concours dans plusieurs établissements et que le financement est assuré par les Conseil Régionaux.⁶ C'est surtout le processus de sélection au concours d'entrée nécessaire pour avoir accès aux Instituts Régionaux de Formation en Travail Social (IRTS) étudié par Romuald Bodin (Bodin, 2009) qui est socialement

5. Pour l'année académique 2005-2006, le Centre de Ressources et de documentation (CRD) EURES (EUROpean Employment Services) Lorraine, dans un dossier daté du 16 août 2006 intitulé « Vivre, travailler, se former dans la Grande Région », relevait un taux de 37 % d'étudiants français pour l'éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif.

6. Chaque centre de formation bénéficie d'un nombre de places agréées, octroyées par le Conseil Régional. L'IRTS attribue ces places aux candidats reçus aux épreuves d'admission sur liste principale (classement réalisé selon ordre de mérite). Les étudiants bénéficient de cette subvention du Conseil Régional doivent honorer annuellement les frais d'inscription. (603 € en 2014). Source : IRTS Nord Pas de Calais. Disponible sur : <http://www.artsnpcd.asso.fr/irts/Formations/FFE-ES-IRTS-NPDC.html> - gpm1_11 (consulté le 15/04/2016).

différenciateur. « L'entrée dans les écoles pour éducateurs spécialisés nécessite la réussite à un concours, consistant en une série d'épreuves écrites et orales. Depuis leur création, au cours des années 1940, ces examens affirment juger avant tout la « personnalité » du candidat, plus que les acquis scolaires ou mêmes les expériences pratiques quelles qu'elles soient. En réalité, derrière ce jugement de la « personnalité » se cache un jugement d'ordre social et c'est lors de l'oral de sélection que se repère l'existence ou non des schèmes incorporés, recherchés chez les prétendants, produits de trajectoires sociales spécifiques... » La composition sociale des IRTS de Lorraine a ainsi évolué. Les étudiants d'origine principalement ouvrière ont fait place à des étudiants issus des différentes fractions de la classe moyenne. L'entrée est aussi plus tardive.

L'une des éducatrices impliquée dans le programme Proximam-Lotharingie en atteste.

« Alors, dès la terminale, j'ai fait les concours d'éducateur et de moniteur éducateur en France... que je n'ai pas réussi à avoir, donc du coup, j'ai fait une année sciences-éco au Luxembourg et tout en épluchant d'autres possibilités pour pouvoir [devenir] éducateur parce que c'est ce que je voulais faire. Par contre, la manière dont [s'étaient] passés les concours que j'avais faits à l'époque m'avait un peu dégoutée du côté français, donc j'essayais vraiment de savoir tout ce qu'il était possible de faire. (...) [J'étais allée] au CIO (Centre d'Information et d'Orientation), je m'étais renseignée, tout ça, et j'avais trouvé une école en Belgique (...), donc j'ai rempli un dossier, parce qu'à l'époque on rentrait sur dossier ; j'ai rempli un dossier et, l'année d'après, je suis rentrée en première année éducateur [en 1997] à la HERS.⁷ »

La sélection n'est cependant pas absente de l'HERS. Le taux d'échec en première année est important. Les matières sélectives sont psychologie et didactique.

L'évolution de la fréquentation de l'école de Mirwart témoigne, elle-aussi de la dimension sociale du recrutement, comme le confirme sa directrice. « Au fur et à mesure des années on a vu se transformer le public. On a 50 % de travailleurs mais on a aussi 50 % de... ce qu'on appelle nous "stagiaires", c'est-à-dire des demandeurs d'emploi, des jeunes qui ont raté le plein exercice, des dames qui n'ont plus travaillé depuis un certain temps et qui veulent reprendre un travail, enfin on a toutes sortes de publics... Des gens qui travaillent dans le système bancaire et qui veulent aller dans le social, enfin une transformation professionnelle ; voilà, ça c'est notre public. » « On a beaucoup de jeunes qui arrivent pour venir s'inscrire en promotion sociale⁸. Bon, on leur dit "pourquoi n'allez-vous pas dans le plein exercice", "pourquoi n'allez-vous pas à Robert Schuman", bon apparemment, depuis deux, trois ans, il y a un problème financier qui vient se greffer là-dessus. Les Hautes Écoles (...) engendrent des frais pour les parents, parfois des frais de déplacement

7. Entretien, GILLET Marc, 25 Avril 2013

8. La promotion sociale est une formation permanente, à distinguer de la formation « initiale » dispensée dans les Hautes Écoles de l'enseignement supérieur (n.d.l.r.).

aussi et donc de kot⁹ tandis que l'enseignement de promotion sociale, avec son horaire décalé, permet à l'étudiant de travailler et les droits d'inscription sont moins chers, il n'y'a pas de frais de kot (...). C'est encore une autre évolution et ça c'est tout récent ça, donc je ne sais [pas] très bien comment vont réagir les Hautes Écoles face à ce public-là. »¹⁰

Une dernière interaction sociétale entre les trois États explique la forte présence de résidents luxembourgeois dans l'école de Mirwart.

« On est passé depuis 1986, d'une cinquantaine d'étudiants pour les trois classes réunies, à 250 étudiants pour la même formation. Ça ne s'est pas fait du jour au lendemain mais c'est vrai qu'il y a un engouement pour le social. Bon il y a quand même une explication logique à ça, il faut savoir que sur nos 250 étudiants, 50 % sont luxembourgeois (...). Pourquoi ? Parce que le gouvernement luxembourgeois et les politiques luxembourgeois ont instauré une législation au niveau des éducateurs spécialisés, ils en ont mis un peu partout. Ils ont obligé toutes les institutions, toutes les crèches, toutes les maisons de jeunes, toutes ces maisons relais, ces fameuses maisons relais qu'ils ont créées partout, à engager des éducateurs spécialisés. Des éducateurs et des éducateurs spécialisés. Ce qui fait que, comme il y avait une grande demande et peu de diplômés, ils ont engagé des gens sans diplôme, en tous cas pas le diplôme correspondant à ce titre là et donc ces personnes-là recherchent un moyen d'obtenir ce diplôme pour avoir, d'abord le barème et pour avoir une légitimité face aux endroits où ils travaillent. Ce sont des travailleurs en poste ou des étrangers qui résident au Grand-Duché, qui ont des titres universitaires dans leur pays mais qui ne savent pas le faire reconnaître et qui se disent que là, il y a de l'emploi et que donc, ils viennent chercher ce titre-là. Il y a aussi un public pour ça. »¹¹

Un employeur luxembourgeois confirme le constat de la directrice de Mirwart :
« On profite aussi des formations en cours d'emploi qui sont surtout proposées en Belgique francophone. On voit surtout une certaine migration au niveau de l'emploi de personnes vers nos métiers, ça n'existait pas. »

D'un marché du travail fermé à un marché du travail entr'ouvert, tendances communes européennes du statut des éducateurs spécialisés

9. Un kot (ou kotje, petit kot) est un logement privé loué à des étudiants pendant l'année scolaire ou universitaire en Belgique.

10. Entretien avec Mme DONS Rita, Directrice de l'École Industrielle et Commerciale d'Arlon, par DESHAYES Jean-Luc, GILLET Marc, le 13 février 2014.

11. Entretien avec Mme DONS Rita, Directrice de l'École Industrielle et Commerciale d'Arlon, par DESHAYES Jean-Luc, GILLET Marc, le 13 février 2014.

Le marché du travail des éducateurs spécialisés s'est donc entr'ouvert (Dressen, 2009). Cette tendance commune est européenne.

Le secteur du travail social a été structuré, dans les trois États, sur la base d'une logique qui liait, dans une correspondance stricte, la certification

(les diplômés d'État), l'intitulé des postes et les fonctions exercées. Ce modèle professionnel de régulation était particulièrement prégnant en France pour les assistantes sociales et les éducateurs spécialisés. Il organisait également la différenciation des métiers, la hiérarchisation des statuts et le déroulement des carrières. La situation est proche en Wallonie et au Grand-Duché de Luxembourg. La convention collective de travail des établissements et services d'hébergement de la communauté française (319-02) existe depuis plus de vingt ans. Toutes les fonctions de l'aide sociale y sont représentées avec des barèmes spécifiques pour chaque profession. Au Luxembourg, il y a deux conventions : la Convention collective de travail pour le Secteur d'Aides et de Soins et du Secteur social et la Convention collective de travail des salariés occupés dans des établissements hospitaliers. Elles ont été construites sur le même modèle où le salaire est calculé en fonction de l'ancienneté et du niveau de formation.

Une lecture à partir de situations transfrontalières permet d'inscrire les transformations actuelles dans une logique conflictuelle. Dans les trois États, la correspondance diplôme-emploi-travail-qualification se délite, le système d'emploi s'ouvre de manière plus ou moins durable à d'autres agents, moins diplômés ou qualifiés, les formations complémentaires privilégient des parcours individuels d'employabilité à des procédures collectives de qualification. Didier Demazière (Demazière, 2008) a bien analysé ces évolutions. Le devenir des professions réglementées et l'émergence d'activités floues ne sont pas deux processus complètement étanches parce que les mécanismes de fermeture des marchés internes sont, au moins potentiellement provisoires.

Le témoignage d'une éducatrice spécialisée française, diplômée en Belgique et ayant travaillé en France avant d'être embauchée dans une institution wallonne illustre les tensions entre montée des contraintes gestionnaires, atteinte au statut et mobilisation de nouveaux droits plus individualisés comme une validation des acquis de l'expérience. L'analyse des réformes récentes au Grand-Duché de Luxembourg confirme ces tendances communes.

Le premier extrait d'entretien témoigne des risques de non reconnaissance de la spécificité du métier d'éducateur. *« J'ai travaillé en France avec mon diplôme belge¹². J'ai commencé par trois années en pédiatrie en France où j'étais toute seule sans collègue, et donc je travaillais à partir de mes compétences, de mes acquis et de mon savoir-faire. Il y a une structure qui s'ouvrait au sein de l'établissement qui était la MAS (Maison d'accueil spécialisée). J'ai fait une lettre de motivation, j'ai demandé ma mutation, j'ai été embauchée et j'ai pu travailler avec d'autres collègues éducateurs, pendant trois ans. J'étais responsable du secteur polyhandicapé. J'ai adoré, vraiment. Ça changeait complètement, mais j'ai adoré. Le problème, c'est que c'était une nouvelle structure qui s'ouvrait et donc, comme toute nouvelle structure qui s'ouvre, tous les coûts de personnels ont été calculés au plus juste,*

12. Celui-ci avait été validé par la structure privée française. Dans le secteur public, un programme spécifique, demandant notamment une connaissance de la législation française aurait dû être validé avant reconnaissance.

c'était compliqué avec le peu de moyens pour (...) les toilettes, l'hygiène... parce que je travaillais avec des aides-soignants et des AMP [aides médico-psychologiques]... Je chapeautais un petit peu, en fin de compte, le bien-être du résident [au niveau des soins, tout ce qui était ergothérapie, tout ce qui était kinésithérapie et moi j'y amenais tout ce qui était (...) éducatif, vie quotidienne, les sorties, le bien-être, la "balnéo". On a fait des projets "balnéo", (...) et on s'est retrouvé (...) pour douze résidents, à être à deux le matin pour faire les toilettes de douze résidents. C'était compliqué, donc souvent je donnais un coup de main ce qui m'a joué un tour parce que, au bout du compte, on voulait que j'intègre le circuit des soignants et je leur ai dit, ce n'est pas pour dénigrer votre travail mais moi je ne suis pas soignante. Donc du coup, j'ai refusé d'intégrer, j'ai été jusqu'au bout, et je me suis fait licencier¹³. Après je suis arrivée dans cette institution wallonne, ce qui ne posait pas de problème puisque mon diplôme belge était reconnu. »

Le même mouvement existe au Grand-Duché de Luxembourg. Depuis 2006, l'enjeu des réformes est d'aller vers une nouvelle forme de convention collective qui ne prendrait plus comme simple point d'entrée l'ancienneté et la formation mais une rémunération à la fonction. À l'appui de ces transformations, les partisans de la prise en charge de la formation d'éducateur spécialisé à l'Université mobilisent une étude de 2001 commanditée par le Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche qui montrait une faible différence entre l'éducateur et l'éducateur gradué, à la fois en termes de profil de formation et en termes d'activités professionnelles et questionnait l'utilité professionnelle et financière de l'éducateur gradué.

Une deuxième manifestation d'affaiblissement du marché interne, depuis les années 1980, résulte de l'accès plus ou moins durable de la profession à d'autres agents, moins diplômés ou qualifiés. *« Cette ouverture par diversification des fonctions répond à une transformation des formes de l'action sociale et à une spécialisation croissante des activités correspondantes. Les intitulés de postes deviennent nombreux et fluctuants, ils renvoient à l'exercice d'une mission plus qu'à un titre codifié. »* (Demazière, 2008). Ainsi, les compétences individuelles, les expériences accumulées, voire même des qualités identitaires permettent l'accès à un marché du travail social qui serait désormais *« plus ouvert »* (Chopart, 2000). *« Cette priorité aux savoirs du proche par rapport aux savoirs savants attestés par des titres scolaires ou des qualifications professionnelles validées introduit une rupture dans la tradition du travail social (ex emplois jeunes, nouveaux emplois, nouveaux services). »* (Demazière, 2008).

L'éducatrice interviewée le constate et le regrette en repérant des différences mais aussi des tendances communes à la France et à la Belgique.

« I : Je pense qu'en France, on n'utilise pas assez les éducateurs par rapport au milieu où il y peut y en avoir et où ça peut être bénéfique.¹⁴

13. Cette décision a été contestée au Conseil des Prud'hommes.

14. Entretien, GILLET Marc, 25 avril 2013.

M.G. : Alors, c'est-à-dire, on utilise qui à la place...

I : Un exemple concret, par exemple, dans les écoles, les aides de vie pour les enfants handicapés, parce qu'il y aurait un vrai travail d'éducateur à faire. Moi je sais que je suis à l'école avec mes enfants, je suis parent d'élèves et je trouve qu'un éducateur dans une école, ça pourrait être énormément bénéfique. Alors qu'en Belgique, les éducateurs, il y en a dans les écoles, il y en a dans les internats il y en a dans les CPAS¹⁵, il y en a dans les Maisons d'accueil, il y en a partout (...).

M.G. : Mais on parle bien des mêmes éducateurs : spécialisé ou équivalent ?

I : Oui, oui.

M.G. : Alors en France, pourquoi on ne les utilise pas ?

I : Ben je pense que ça coûte cher et les emplois jeunes c'est plus facile. Enfin, moi je vois, on a accueilli un enfant autiste dans l'école de mes enfants, avec une assistante de vie qui n'était pas formée... qu'est-ce que vous voulez qu'elle fasse, ce n'est pas de sa faute, mais quelle formation ils ont pour pouvoir s'occuper d'enfants avec une problématique intense comme celle-ci ?

M.G. : Ce que vous avez connu en France ça arrive aussi en Belgique...

I : Oui, moi je l'ai vu, je l'ai vu arriver comme ça : la Région Wallonne, elle a commencé à dire : dans les taux d'hébergement il nous faut [tel pourcentage] d'enfants par rapport au taux d'occupation (...), donc ça nous arrive. Mais moi je trouve ça aberrant de refuser une femme qui aurait besoin parce qu'elle est seule ; elle n'a pas d'enfant, pourquoi on la refuse ? Je ne comprends pas, je trouve ça aberrant, aberrant. Pour rentrer dans les quotas ? Ca devient du grand n'importe-quoi... »

En 2006, le Grand-Duché de Luxembourg a voté, dans le même sens, une réforme du mode de financement des établissements du social. L'obligation de présence d'éducateurs gradués est confirmée dans de nombreux secteurs. Mais alors que l'attribution des ressources publiques garantissait un financement par service et par poste qui permettait d'embaucher des éducateurs gradués quelle que soit leur ancienneté, le nouveau régime propose une attribution forfaitaire. Les institutions doivent composer une équipe dont le coût correspond à cette enveloppe.

Les débats et les conflits se déplacent enfin de la défense d'un statut collectif vers la reconnaissance de droits individuels destinés à favoriser la mobilité transfrontalière. Le troisième extrait d'entretien avec l'éducatrice du programme Proximam montre l'ambivalence des conditions de reconnaissance du diplôme d'éducateur belge en diplôme français. Une validation de l'expérience transfrontalière acquise à l'étranger est possible et même accompagnée par des fonds publics français mais elle est soumise à une démarche et à une évaluation individualisée.

15. Un CPAS, ou « centre public d'action sociale », assure la prestation d'un certain nombre de services sociaux. Chaque commune ou ville a son propre CPAS.

« La VAE, j'en avais entendu parler déjà quand j'étais en France. C'était la première année [de mise en route]. J'avais été à une conférence de l'IRTS où ils [en] parlaient et ils expliquaient comment ça se passerait. J'avais, à l'époque, trois ou quatre ans d'ancienneté mais c'était quelque chose qui m'intéressait. Je suis arrivée ici, en Wallonie... et puis quand je suis revenue de mon congé maternité (...), j'avais envie de faire quelque chose, j'avais besoin de me valoriser (...). Je suis allée au GRETA¹⁶... En individuel, on vous aide à monter le dossier (...). J'ai eu une prise en charge par le Conseil Général. (...) [J'ai également bénéficié de] séances collectives, je l'ai fait et c'était très intéressant parce que j'ai pu justement échanger avec d'autres personnes. J'ai fait tout ça sur un an et j'ai eu mon diplôme français.». ¹⁷

Aujourd'hui, la lente montée de ce qui est nommé régulation dans l'espace transfrontalier repose sur l'idée présente dans la Stratégie Européenne de l'Emploi et développée dans de nombreux États, selon laquelle il faut sécuriser, non pas les emplois, mais la capacité des travailleurs à trouver un emploi si les « aléas » de la vie économique provoquent des transitions professionnelles. Le travailleur bénéficiant d'un salaire socialisé lié à son emploi devient un individu détenteur de droits à l'employabilité comme celui d'être reclassé, accompagné, informé sur les emplois disponibles, dans ses mobilités professionnelles et en cas de chômage (Deshayes, 2011).

Conclusions

Les résultats de notre recherche témoignent de la persistance d'un espace segmenté et montrent une utilisation stratégique de la frontière par les employeurs ou les salariés. Ils mettent aussi en évidence des frontières sociales qui se croisent avec les frontières territoriales. Ils confirment surtout l'entr'ouverture du marché du travail, la différenciation des fonctions et la fragilisation des statuts dont celui des éducateurs spécialisés dans les trois États. Les zones transfrontalières sont un lieu privilégié de lecture de ces tendances communes.

Bibliographie

- ARBARET-SCHULZ Christiane, BEYER Antoine, PIERMAY Jean-Luc, REITEL Bernard, SELIMANOVSKI Catherine, SOHN Christophe, ZANDER Patricia (Groupe Frontière), « La frontière, un objet spatial en mutation » [en ligne], *EspacesTemps.net*, octobre 2004. Disponible sur : <http://www.espacestems.net/articles/la-frontiere-un-objet-spatial-en-mutation/> (consulté le 15/04/2016).

16. Les Greta (acronyme pour GRoupements d'ÉTABlissements) sont les structures de l'éducation nationale qui organisent des formations pour adultes dans la plupart des métiers.

17. Entretien, GILLET Marc, 25 avril 2013.

■ BODIN Romuald, « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 178, juin 2009, pp. 80-87.

■ CHOPART Jean-Noël, *Les mutation du travail social*, Paris : Dunod, 2000, 303 p. (Collection Action sociale).

DEMAZIÈRE Didier, « L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles », *Formation-emploi*, n° 101, janvier-mars 2008, pp. 43-54.

■ DESHAYES Jean-Luc (dir.), FRANCFORT Didier, *Du barbelé au pointillé. Les frontières au regard des sciences humaines et sociales*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 2010, 297 p.

■ DESHAYES Jean-Luc, « L'emploi aux frontières, révélateur des nouvelles frontières de l'emploi », *Notes de l'IES*, n° 22, septembre 2011, p 1-4.

■ DESHAYES Jean-Luc, « Lectures de travail frontalier et nouvelles approches des frontières : entre non-dits et excès d'usages », *Revue des sciences sociales*, n° 48, 2012, pp. 146-151.

■ DESMAREZ Pierre, « La comparaison internationale des marchés du travail, pour une redéfinition des frontières », *L'Année sociologique*, Vol. 53, n° 2, 2003, pp. 345 à 371.

DRESSEN Marnix, « Une analyse longitudinale des accords de la branche bancaire », *Travail et emploi*, n° 127, 2009, p 35-45.

■ FASSIN Didier (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris : La Découverte, 2010, 598 p.

■ FOURNY Marie-Christine, « La frontière, objet d'intermédiation territoriale », *Revue Peuples et Monde, Globalisation et peuples aux frontières de l'Europe*, 2005, pp. 1-10.

■ FRIOT Bernard, *L'enjeu du salaire*, Paris : Éditions La Dispute, 2012, 202 p. (Collection Travail et salariat).

■ FUSTIER Paul, *L'Identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Éditions universitaires, 1972, 135 p. (Collection Psychothèque).

■ HAAS Claude, « De l'Institut d'études éducatives et sociales à l'Université du Luxembourg : Affirmation et innovation », pp. 76-79, in MARGUE Michel (dir.), *Université du Luxembourg 2003-2013*, Luxembourg : Université du Luxembourg, 2013, 276 p.

■ JEANPIERRE Laurent, « Frontière », p 157-169, in CHRISTIN Olivier (dir.), *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines*, Paris : Éditions Métailié, Seuil, 2010, 461 p.

Passeurs et passerelles

Le cas du Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale

Alexandre **PAGÈS**

Université de Franche-Comté

Depuis ces dernières années, on constate une volonté de rapprochement entre les instituts de formation du travail social et les universités. Clairement affichée dans les orientations prises suite à la réunion des États généraux du travail social (un calendrier précis a été défini), elle est notamment liée au développement de nouveaux métiers dans le domaine de l'intervention sociale. Il est vrai que certaines missions sont assurées par des professionnels au profil très divers : en plus des personnels relevant des métiers les plus classiques du travail social (éducateurs spécialisés, assistants de service social, conseillers en économie sociale et familiale...), des intervenants sociaux sont au contact des plus fragiles et au centre des dispositifs. Ces évolutions majeures nous conduisent à repenser la nature des connaissances transmises et acquises, tout comme les méthodes pédagogiques sur lesquelles s'appuient les organismes de formation.

Des compétences spécifiques sont requises dans le management des équipes et la gestion des établissements sociaux et médico-sociaux. C'est également le cas parmi pour les cadres dont l'activité est d'établir des diagnostics, de conseiller les décideurs ou d'évaluer tel ou tel dispositif d'action sociale. Or, des établissements universitaires ont fait preuve d'une certaine réactivité depuis la création des Licences et Masters professionnels et on tente de mieux faire correspondre les formations universitaires avec celles qui préparent à un diplôme d'État. Les défenseurs de ce projet y voient une forme de décloisonnement qui serait profitable aux uns et aux autres. Des étudiants pourraient plus facilement accéder à des emplois qualifiés en accédant à des diplômes. Et inversement, des travailleurs sociaux détenteurs d'un diplôme d'État pourraient accéder à des emplois de cadre en poursuivant des études universitaires. Quand les étudiants ont déjà exercé un emploi dans le champ du travail social avant leur entrée

en formation, l'objectif pédagogique consiste alors à leur faire prendre du recul par rapport à leur propre expérience, à consolider des acquis, à développer de nouvelles compétences et à alimenter une réflexion personnelle.

Désormais, on tente de mieux faire correspondre les contenus des diplômes délivrés par les écoles du travail social avec ceux qui sont délivrés par les universités en vue de réaliser un métissage des savoirs et des compétences et de développer la recherche dans le domaine du travail social. Ces constats ont été partagés par les membres du groupe de travail « formation initiale et formation continue » des États généraux du travail social. En 2014 et 2015, ils ont formulé une série de propositions stratégiques en vue de renforcer l'attractivité des métiers du travail social et favoriser la formation tout au long de la vie. Tout comme le souligne le Rapport remis en juin 2015 par Florence Perrin, ces réformes en cours devraient avoir comme impact de faire évoluer le fonctionnement des établissements de formation en développant des formes de coopération et de mutualisation, tout en renforçant des liens avec les établissements universitaires. Mais ces liens devraient reposer sur des *passerelles* en vue de faciliter l'intégration des jeunes diplômés et de favoriser la mobilité professionnelle des travailleurs sociaux. En discussion et en négociation, le plus souvent au cas par cas, cette évolution s'inscrit dans la continuité de la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat) et doit prendre en considération le principe d'autonomie de gestion des universités.

Les défenseurs de ce projet – que nous qualifions ici de *passeurs* – estiment nécessaire une réforme plus en profondeur des formations aux métiers du travail social. Or, en France, et à la différence d'autres pays francophones où des travailleurs sociaux sont formés par des universités, c'est majoritairement dans le cadre d'écoles professionnelles que s'est inscrite la formation des travailleurs sociaux¹.

Actuellement, les adossements ne privilégient pas tel ou tel champ disciplinaire ; ils doivent s'adapter aux offres de formation proposées par les universités. Prenons le cas des formations supérieures préparant à des fonctions d'encadrement. Actuellement, on distinguerait finalement trois différents types de Masters dans le champ de l'action sociale et médico-sociale : « les masters professionnels de l'intervention sociale (politiques sociales ciblées, politique de la famille ou du vieillissement, politiques de la ville, de l'aménagement du territoire, de l'insertion...), les masters professionnels de la santé et de la gestion du médico-social et du social (gestion-management des institutions, politiques publiques de santé, développement social local...) et les masters professionnels

1. L'existence de Diplômes Universitaires de Technologie mention « Carrières sociales » fait figure ici d'exception. Initialement destinées à former des animateurs sociaux culturels et à orienter aussi de jeunes gens vers les métiers plus classiques du travail social (assistants de service social, éducateurs spécialisés ou de jeunes enfants...), ces formations supérieures courtes se sont fortement développées depuis les années 2000 et elles couvrent désormais la plupart des régions françaises. De nouvelles options sont actuellement proposées aux étudiants. Les diplômés des DUT Carrières sociales peuvent intégrer par la suite les écoles du travail social mais ils peuvent faire également le choix d'intégrer plus rapidement le monde du travail ou de préparer des Licences Professionnelles afin d'occuper des postes de coordination dans le champ de l'animation (y compris auprès de personnes âgées ou porteuses d'un handicap) ou être de futurs professionnels du développement urbain. D'autres investissent le secteur des services à la personne et du soutien à la parentalité. Ces jeunes adultes auront donc à assurer les nouvelles missions qui caractérisent désormais les métiers de l'intervention sociale.

de formateurs d'adultes (ingénierie de formation, conseil, études, gestion des organismes de formation...). Les premiers forment des cadres polyvalents décideurs, les deuxièmes des cadres gestionnaires directeurs, les troisièmes des enseignants formateurs. Généralement, la formation s'organise autour d'un tronc commun (connaissance des institutions et méthodologie) d'options donnant l'orientation des masters et d'un stage dont la préparation, l'accompagnement et la restitution du travail effectué occupent une place très importante » (Montalembert, 2006, p. 75).

Le DEIS, un métissage des savoirs et des compétences

Le cas du Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale, crée en 2006 pourrait faire figure d'expérimentation car, au moment de sa création, a été clairement énoncée l'idée de s'appuyer sur des savoirs techniques tout en introduisant posture plus réflexive (ou de recherche), en vue d'accéder à un poste de cadre développeur ou afin de concevoir ou d'analyser un dispositif². Héritier du DSTS (Diplôme Supérieur du Travail Social), il s'en distingue justement par le fait qu'il est adossé à des Masters en vertu de conventions passées avec les universités. Les étudiants suivent différents enseignements et ils sont amenés à rédiger plusieurs types de documents. Ils sont tenus de rendre un travail de groupe à partir de la réalisation d'une enquête menée en collaboration avec un organisme ayant passé commande auprès du centre de formation. Mais il leur est surtout demandé de rédiger et de soutenir un mémoire de recherche et, dans un dernier temps, de savoir formuler des préconisations d'action.

Les jurys chargés d'évaluer les mémoires et d'examiner les candidats comportent des universitaires, des représentants de l'administration et des professionnels du secteur social et médico-social. Nommés par les services déconcentrés de l'État, ils contrôlent précisément si la démarche des candidats correspond bien aux compétences d'un cadre développeur qui ait une connaissance fine des politiques sociales et du champ de l'action sociale (et médico-sociale), et qui soit capable de faire appel à des méthodes issues des sciences humaines et sociales en vue d'effectuer une expertise fine en prise directe avec l'environnement institutionnel, la gestion d'une équipe et les besoins des usagers. L'arrêté du 2 août 2006 relatif au DEIS le souligne très clairement :

« Les transformations sociales, la territorialisation et la complexité croissante des dispositifs liés aux politiques sociales et à l'action sociale et médico-sociale, les exigences d'adaptation et de qualité des réponses à apporter

2. Certaines analyses qui vont suivre sont également développées dans un document de travail rédigé suite à un colloque organisé en octobre 2014 à la Maison des Sciences de l'Homme de Dijon : PAGÈS Alexandre, « Transmission et Diffusion des savoirs professionnels. La sociologie des politiques sociales à l'Université et dans les instituts de formation du travail social », *Working Papers du RT6* [en ligne], n° 2015-1, Association française de sociologie. Disponible sur la base HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01235965/> (consulté le 14/04/2016).

aux besoins des usagers, la prise en compte du contexte européen impliquent pour les organisations des besoins de compétences accrues, sur des profils de cadres managers et de cadres développeurs. Le métissage des compétences existe entre ces deux profils. Ainsi, si les titulaires du diplôme d'État d'ingénierie sociale ancrent principalement leurs compétences dans les registres du cadre développeur, ils sont aussi compétents dans le domaine des ressources humaines.

Le décret de 2006 précise les aptitudes des candidats. Associés aux décisions prises dans les organisations dans lesquelles ils travaillent ou seront susceptibles de travailler (ce sont généralement des établissements spécialisés, des administrations publiques, des collectivités locales, des associations reconnues d'utilité publique ou des organismes de sécurité sociale) ils devront donc, tout en faisant preuve d'innovation, accompagner les changements en cours et certains pourront même être amenés à investir le secteur de la formation professionnelle en devenant eux-mêmes formateurs dans les écoles du travail social.

On met tout particulièrement l'accent sur la compréhension, l'analyse et l'évaluation des politiques sociales et l'apprentissage d'une posture relevant de l'expertise et de l'ingénierie sociale. Le décret de 2006 indique à ce sujet, que les détenteurs du DEIS « *sont tout d'abord des experts des politiques sociales, de l'action sociale et médico-sociale. Ils sont donc en mesure d'exploiter les références professionnelles et les connaissances pluridisciplinaires acquises, de tenir compte des différentes politiques publiques pour analyser et problématiser des questions sociales, d'interroger les politiques et les actions, de proposer et conduire des programmes ou des projets complexes. Ces compétences sont également transférables dans le champ de la formation* ».

En quelques mots – différents observateurs le confirment – il s'agirait de renforcer des complémentarités (l'image de la passerelle est encore ici prégnante) entre des savoirs académiques et des savoirs en acte dans le but d'assurer la gouvernance et la coordination des institutions sociales et médico-sociales (Pierrat, 2013). Dans ces conditions, nous serions donc en présence de différentes formes d'hybridation que l'on pourrait étudier en faisant appel à une sociologie de la transaction. En produisant et mobilisant des savoirs académiques et des exigences techniques, en s'appuyant sur une expertise fine des dispositifs, en coordonnant ou en conduisant des études préalables à l'action, ces futurs cadres supérieurs seraient donc amenés à jouer un rôle de médiation, soit sur un territoire d'intervention, soit au sein même des organisations, soit en assurant une meilleure complémentarité entre les activités des professionnels de l'action sociale et les attentes des usagers. Cela devrait conduire à une amélioration du fonctionnement des organisations et de la mise en œuvre des dispositifs d'action sociale.

Le décret sur lequel se fonde le DEIS souligne très clairement l'idée de (co) produire des savoirs visant à assurer ces articulations et complémentarités. À propos de l'ingénierie sociale, il est bien précisé que « *ces fonctions et les compétences*

associées ont pour caractéristique de s'appuyer sur des démarches de coproduction, à l'interne et à l'externe des organisations. Elles contribuent en conséquence à l'articulation et à la mise en cohérence des objectifs, des missions et des moyens de l'action sociale à travers ses politiques et ses interventions. À l'intersection des domaines politique et technique, elles permettent d'éclaircir la compréhension des enjeux propres à chacun d'entre eux et de favoriser leur rapprochement »³. En résumé, « [le] diplôme vise à répondre à la fois au perfectionnement de ceux dont la fonction d'encadrement nécessite aujourd'hui de solides compétences analytiques et méthodologiques pour concevoir l'action et l'organiser et aux besoins de qualification de ceux qui postulent à des responsabilités engageant l'orientation et la décision, relatives à leur mission, dans une perspective de développement ».

Nous l'indiquions dans une précédente publication : les méthodologies de recherche ont été introduites dans la plupart des formations supérieures mais les savoirs convoqués et transmis le sont le plus souvent au service d'une posture professionnelle (Pagès, 2015). Dans les instituts de formation en travail social, tout comme dans les établissements universitaires délivrant des diplômes permettant d'accéder à des fonctions de cadre intermédiaire (nous pensons notamment aux Licences Professionnelles option Intervention sociale), des enseignants-chercheurs donnent des outils de méthodologie en sciences humaines tout en proposant des enseignements plus généraux (en droit, économie, sociologie, psychologie), avec des éclairages portant sur les politiques sociales et familiales. De même, le recrutement de personnels vacataires assure de nos jours un relais avec le monde professionnel et initie les plus jeunes à la méthodologie de projet. Ces formateurs exercent en fait leur activité principale dans le champ de l'action sociale ou sont issus des métiers de l'animation socio-éducative et du développement social local.

Faire correspondre des exigences opérationnelles avec une exigence de recherche

Les nouvelles méthodes pédagogiques initiées avec l'introduction des DEIS et des Masters Professionnels ne vont pas forcément de soi car cela leur demande de savoir faire correspondre des exigences opérationnelles avec une exigence de recherche. Dans ces conditions, les enquêtes réalisées, les statistiques recueillies et les méthodologies employées le sont en vue d'améliorer des dispositifs ou la qualité des services rendus aux usagers. Les sujets abordés sont assez variés. Ils peuvent concerner des problématiques sociales, évaluer un dispositif de veille ou se centrer sur le fonctionnement des institutions médico-sociales.

³. Il faut savoir que l'usage du terme d'ingénierie sociale et son acceptabilité ne sont pas identiques sur l'ensemble de l'aire francophone.

Prenons le cas des mémoires présentés par les promotions de DEIS à l'IRTS de Franche-Comté.

Les mémoires se nourrissent de lectures théoriques, de données règlementaires, de statistiques et d'entretiens réalisés sur le terrain et les étudiants doivent s'y référer pour élaborer une réflexion personnelle. Cependant, nous pouvons formuler l'hypothèse selon laquelle la sociologie (et plus largement les sciences humaines et sociales) servirait de « boîte à outil » permettant de favoriser l'apprentissage d'une culture commune et de mieux appréhender les conditions de vie des destinataires de l'action sociale, les besoins des usagers et, le cas échéant, les réformes en cours. Cela demande aux formateurs de construire ici d'autres passerelles, celles-ci devant relier la lecture des problèmes sociaux, l'analyse des politiques publiques et la connaissance des « publics » de l'action sociale.

La connaissance du fonctionnement concret des collectivités locales et des associations, si présentes dans le champ de l'action sociale, tout comme les effets de la décentralisation sont très souvent abordés en vue de mieux appréhender l'environnement institutionnel dans lequel évolueront des étudiants/stagiaires, qui sont déjà en poste ou souhaiteraient accéder à des fonctions de cadres de direction. Pour les plus jeunes qui ont moins d'expérience dans le domaine du travail social, l'expérience de la conduite d'un projet ou la réalisation d'une enquête de terrain prennent plutôt la forme d'une immersion dans leur futur univers professionnel. Ils découvrent donc des réalités concrètes, les conditions de travail des personnels, l'organisation interne des structures d'accueil, les attentes des usagers, les partenariats et les collaborations tissées entre ces différentes structures, la gestion des ressources humaines etc. Il s'agit bien ici de construire et diffuser un savoir en invitant les stagiaires à élaborer ou à s'inscrire dans un projet en introduisant une phase de diagnostic préalable. Dans tous les cas – on le perçoit également dans les formations universitaires – cette approche très pragmatique de l'enseignement est destinée à favoriser une meilleure insertion professionnelle, à accompagner les salariés dans une meilleure évolution de carrière ou à favoriser une reconversion. Mais dans les faits, le coût global de la formation au DEIS décourage certains candidats n'ayant pas l'opportunité de la faire financer par leur employeur⁴. Dans ces conditions, certains organismes de formation peinent à recruter des candidats et à constituer des promotions regroupant des étudiants en nombre suffisant.

Le DEIS, tout comme la plupart des diplômes pilotés par la Direction Générale de la Cohésion Sociale (et certains diplômes universitaires) comporte des attendus qui correspondent à des référentiels imbriqués les uns aux autres et orientent les contenus du cursus de formation. Il en est de même dans le choix des profils des

intervenants qui, tantôt ont un profil d'universitaire et d'enseignant-chercheur, tantôt un profil de consultant ou d'expert car nous avons pu observer, dans le cadre

4. En moyenne, le prix généralement constaté pour la préparation du DEIS proposé en concointance avec un Master avoisine les 16 000 €.

de notre pratique professionnelle, que deux « modèles » ou postures seraient finalement présents : un modèle que l'on pourrait qualifier de modèle ou posture de recherche et d'interrogation et un modèle ou une posture dite d'expertise⁵.

En quelques mots, le modèle (ou la posture) de l'expertise se caractérise par un savoir directement traduit en acte. Il s'agit de proposer des outils d'analyse et de diagnostic en vue de gérer un établissement, mettre en œuvre une politique sociale ou un dispositif particulier visant tel ou tel public. Les étudiants se réapproprient (ou non) le modèle et les outils proposés et les étudiants seront plutôt évalués au regard de leur raisonnement et des réponses concrètes qu'ils apporteraient sur le terrain. Bien présente dans les instituts de formation en travail social, cette posture de l'expertise est également valorisée dans les établissements universitaires qui proposent des formations à des étudiants qui souhaitent devenir de futurs cadres intermédiaires de l'intervention sociale. S'appuyant sur leur expérience et sur la littérature professionnelle, ayant recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, la démarche proposée fait appel à des connaissances techniques, tout en mettant souvent l'accent sur une méthodologie d'intervention ou un projet collectif. Ici, nous dépassons une vision du travail social qui serait uniquement centrée sur une analyse de l'accompagnement individuel ou de la relation d'aide. L'accent est mis sur la pluridisciplinarité et la valorisation des compétences acquises ou des changements en cours.

À la différence de ce « modèle » ou de cette posture que nous qualifions d'expertise, le modèle de la recherche (ou de l'interrogation) proposerait une forme d'interrogation et de questionnement des certitudes établies. Si on peut valoriser ici la figure du praticien réflexif – c'est notamment le cas quand on souhaite réinterroger les pratiques professionnelles – on peut également proposer une démarche où l'étudiant/stagiaire devra se réapproprier des contenus plus théoriques : les lectures et le commentaire d'ouvrages et d'articles scientifiques qui réinterrogent « le social », l'examen de documents à caractère juridique ou règlementaire, la présentation des résultats d'enquêtes réalisées sur le terrain, tous ces éléments viennent parfaire la culture générale des apprenants et doivent les amener vers une compréhension plus subtile des logiques à l'œuvre. Quand ils rentrent en formation, nous avons pu cependant observer que les étudiants étaient souvent intéressés par ces enseignements plus théoriques car ils y trouvent aussi l'occasion de « *sortir le nez du guidon* » et de prendre leurs distances avec les modèles organisationnels et les impératifs de gestion. Certains étudiants/stagiaires se plongent même dans la lecture des « classiques » en sciences humaines et sociales en vue de parfaire leur culture personnelle et perçoivent cette formation comme un temps d'investissement pour eux-mêmes. Mais, quel que soit leur profil et leurs aspirations, ils avouent cependant

5. Cela ne correspond pas forcément au statut des formateurs. En effet, nous pouvons penser que certains universitaires statutaires (maîtres de conférences, professeurs des universités) s'inscrivent parfois dans un discours relativement proche de celui des experts. Inversement, des professionnels, des formateurs ou des consultants défendent parfois une démarche et un questionnement correspondant à la figure de l'interrogation.

que cette formation est difficile, expérimentale, et qu'ils vont devoir gérer une tension, parfois très forte, entre d'un côté une aspiration légitime à approfondir leurs connaissances, et, de l'autre, le fait de devoir répondre à des commandes précises émanant des institutions dans le cadre de l'enquête-école et du mémoire qu'ils ont à réaliser. Plus largement, ils s'interrogent sur le rôle spécifique de l'ingénierie sociale tout en faisant l'acquisition d'une grammaire professionnelle.

Labellisation d'un discours ou « résistance malgré tout » ?

Nous avons pu observer que les étudiants/stagiaires mobilisaient de façon plurielle les éléments qui leur ont été transmis, avec cependant quelques nuances : certains les mobilisent comme un discours de légitimation (et de socialisation) tandis que d'autres les mobilisent comme une forme de résistance ou d'adaptation. Par « labellisation d'un discours », nous entendons ici une manière d'utiliser des concepts (souvent issus de la sociologie) et une terminologie spécifique au champ social et médico-social et traduisant l'adhésion à une culture professionnelle. Par « résistance malgré tout », nous désignons ici une capacité à résister à des tendances analysées de façon critique, malgré l'appartenance à une catégorie de cadres à qui sera confiée la gestion d'un dispositif ou l'encadrement d'une équipe.

Le champ du travail social mobilise en fait un certain nombre de travaux de recherche dans le domaine des sciences humaines. Il est en effet courant, d'interroger les catégories instituées de publics et les finalités ou les dérives (sécuritaires, normatives...) des dispositifs d'action sociale. Des étudiants expriment leur souhait de pouvoir s'approprier des références théoriques, des analyses et des lectures. Or, pour une série de raisons, les savoirs transmis dans le cadre de cet apprentissage sont autant de signes de reconnaissance à destination des autres. Malgré leur évolution vers un statut d'encadrement de haut niveau, nous avons pu observer lors de nos échanges que ces étudiants – qui ont déjà souvent derrière eux des années d'expérience dans le travail social – souhaitent rester fidèles à leur culture de métier. Cela témoigne de leur sentiment d'appartenance à une même « famille ». Les savoirs transmis le sont au service d'un discours ou d'une pratique. Au moyen de l'acquisition d'un vocabulaire approprié, il est d'ailleurs très souvent demandé de requalifier les questions sociales (ou des problèmes rencontrés sur le terrain) en les faisant évoluer vers des logiques opérationnelles.

Considérons à présent les « retours » des étudiants. Les contenus comportent malgré tout une réserve de concepts ayant une vocation critique qu'ils pourront mobiliser dans leurs travaux de certification. Cette « réserve critique » est mise au service d'une démonstration. Elle peut être utilisée pour justifier l'individualisation

de la prise en charge ou la mutualisation des services. Mais il peut également arriver que les politiques sociales soient envisagées comme un élément parmi d'autres, une législation à appliquer, un ensemble de règles à comprendre, à analyser et dont il faudra prendre acte pour évaluer un dispositif ciblé ou envisager une action inscrite dans la durée. Enfin, il existe également des événements et des manifestations de type *forum*, auxquels des étudiants peuvent être invités à assister et à débattre, le plus souvent au niveau local, d'un problème social ou d'une politique publique dans le cadre de démarches participatives.

En situation de face-à-face pédagogique, on observe quelques résistances, notamment parmi ceux qui ont déjà derrière eux une longue expérience au contact des usagers et expriment parfois une forme de lassitude. Les connaissances acquises dans le cadre de leur formation contribuent à mettre en mots certaines de ces situations. Elles seront finalement des outils de réalisme et de clairvoyance dans l'exercice d'une fonction de cadre. Tout en étant conscient des rationalités autour desquelles s'organise actuellement le travail social, on pourra faire le choix d'agir dans le cadre légal tout en dégagant des pistes d'innovation. Les sciences humaines et sociales, et en particulier la sociologie des politiques sociales, ont un usage bien spécifique. En assumant un sentiment de dissonance entre des valeurs ou des croyances fondamentales auxquelles on se réfère, certains réinterrogent le sens de certaines des décisions prises dans un contexte de contraintes budgétaires, de développement du non-recours en matière de prestations sociales ou de dématérialisation des procédures administratives. Dans ce cas, la sociologie « en usage » serait le moyen de donner des outils d'analyse en vue de faire évoluer les dispositifs, de s'adapter aux situations et de faciliter la conception ou la mise en œuvre d'une politique sociale.

Dans le contexte d'une remise en cause, somme toute partielle, des fondements de l'assistance et de la solidarité, bon nombre d'étudiants/stagiaires mettent en avant une série de valeurs communément partagées et souhaitent mettre en avant la qualité des relations qu'ils entretiennent, dans le cadre de leur activité professionnelle, avec *leurs* usagers. Nous avons pu l'observer dans le cadre de nos activités pédagogiques : les contenus que l'on pourrait rattacher, au sens large, à des approches sociologiques sont valorisés par ces étudiants qui soulignent la dimension éthique du questionnement proposé. Ils ne souhaitent pas se laisser enfermer dans les fausses évidences des modèles managériaux ou techniques tout en conservant un esprit distancié, et souvent interrogateur, sur les logiques à l'œuvre. Mais cela ne signifie évidemment pas que ces professionnels de l'action sociale ne devront pas, en fin de compte, appliquer des réformes, gérer des budgets et des équipes. Certaines lectures rencontrent même un vif succès auprès de certaines promotions car elles semblent rendre légitime, au moyen de références scientifiques, le rôle et les fonctions qu'ils sont amenés à jouer au quotidien.

Or, si l'apprentissage de ces concepts semble assez naturellement aller de soi dans ces formations supérieures, il n'en est pas forcément toujours ainsi dans les formations universitaires dont le but est de favoriser une insertion rapide dans le monde du travail.

Bibliographie

- BACH Lionel, *Devenir formateur, une affaire de carrière*, Paris : ASH éditions, 2007, 184 p. (Collection ASH professionnels).
- BLANC Maurice (dir.), FREYNET Marie-France (dir.), PINEAU Gaston (dir.), *Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local*, Lyon : Chronique sociale, 1998, 252 p. (Collection Comprendre la société).
- BOUCHER Manuel, BELQASMI Mohamed (sous la dir. de), *L'État social dans tous ses états. Rationalisations, épreuves et réactions de l'intervention sociale*, Paris : L'Harmattan, 2014, 313 p. (Collection Recherche et transformation sociale).
- BOURNEL BOSSON Maryse, JEHANNIN Guillaume, « Référentiels de formation et référentiels de compétences », pp. 75-88 in FERRÉOL Gilles, LAFFORT Bruno et PAGÈS Alexandre, *L'Intervention sociale en débats. Nouveaux métiers, nouvelles compétences ?*, Bruxelles-Fernelmont : EME & Intercommunications, 2014, 240 p. (Collection Proximités Sociologie).
- CICHELLI Vincenzo, *L'Autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants*, Paris : La Documentation française, 2013, 215 p. (Collection Panorama des savoirs).
- DARTIGUENAVE Jean-Yves, *Pour une Sociologie du travail social*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, 232 p. (Collection Des Sociétés).
- DE MONTALEMBERT Marc, « Une reconfiguration (en cours) de la formation. Entre écoles et universités », *Informations sociales*, n° 135, octobre 2006, pp. 72-80.
- DONZELOT Jacques, ROMAN Joël, « 1972-1998 : les nouvelles donnes du social », *Esprit*, n° 241, mars-avril 1998, pp. 7-25.
- DUBÉCHOT Patrick, « Entre sociologie et intervention sociale : pour la coproduction d'un savoir », *Informations sociales*, n° 135, octobre 2006, pp. 24-31.
- JOVELIN Emmanuel, « L'enseignement du travail social en Europe. La reconnaissance par l'université en question », *Informations sociales*, n° 135, octobre 2006, pp. 120-129.
- LYET Philippe, « Penser les hybridations du travail social », pp. 43-59, in FERRÉOL Gilles, LAFFORT Bruno et PAGÈS Alexandre, *L'Intervention sociale en débats. Nouveaux métiers, nouvelles compétences ?*, Bruxelles-Fernelmont : EME & Intercommunications, 2014, 240 p. (Collection Proximités Sociologie).
- MONCHATRE Sylvie, « Des carrières aux parcours... en passant par les compétences », *Sociologie du travail*, vol. 49, n° 4, octobre-décembre 2007, pp. 514-530.
- MONCHATRE Sylvie « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des

qualifications », *Interrogations ?* [en ligne], n° 10, 2010. Disponible sur : <http://www.revue-interrogations.org/Deconstruire-la-competence-pour> (consulté le 14/04/2016).

■ PAGÈS Alexandre, « Transmission et Diffusion des savoirs professionnels. La sociologie des politiques sociales à l'Université et dans les instituts de formation du travail social », *Working Papers du RT6* [en ligne], n° 2015-1, Association française de sociologie. Disponible sur la base HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01235965/> (consulté le 14/04/2016).

■ PERRENOUD Philippe, « Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation », *Recherche et Formation*, n° 36, janvier-avril 2001, pp. 131-162.

■ PIERRAT Patrice, « Les métiers de l'encadrement du travail social : la complémentarité des compétences », *Les Cahiers du travail social*, n° 72, juin 2013, pp. 75-79.

■ VILBROD Alain, « L'expertise, la recherche et l'intervention sociale », pp. 44-47, in BOUCHER Manuel (dir.), *La Recherche dans les organismes de la formation et de l'intervention sociale*, Paris : L'Harmattan, 2008, 103 p.

Une des conditions d'un engagement formatif, l'existence d'un espace protégé de formation

Patrice **PIERRAT**

*Cadre Pédagogique, responsable de la filière EJE, IRTS de
Franche-Comté*

En écho avec le projet pédagogique général de l'IRTS de Franche-Comté, l'équipe pédagogique de la formation d'éducateurs de jeunes enfants met au cœur du dispositif de formation les Travaux Dirigés d'Élaboration du Positionnement Professionnel (TD EPP).

Partant du postulat que ces derniers sont à l'intersection des autres dispositifs, enseignements, temps d'analyse de la pratique formative et professionnelle et des stages, ils permettent à l'étudiant de construire son positionnement professionnel, c'est-à-dire de mettre en lien les connaissances théoriques acquises avec les expériences de stage et ce en écho avec leur engagement personnel, leur histoire, leurs affects. De cet assemblage, l'étudiant élabore son positionnement et construit son identité professionnelle.

La formation est construite sur une logique progressive des contenus de formation tant théoriques que pratiques avec des focales sur les semestres selon les domaines de compétences. Cette focale est particulièrement effective par la présence d'un stage référencé au domaine.

Toutefois, pour permettre aux étudiants d'appréhender le métier dans sa globalité et par conséquent l'approche globale du jeune enfant, la formation semestrielle veille à la transversalité des domaines de compétences.

Le projet pédagogique de l'IRTS, afin de mettre en œuvre l'alternance intégrative au-delà de l'alternance de lieux (centre de formation/sites qualifiants), met au centre du dispositif de formation les temps d'élaboration du positionnement professionnel. C'est ce dispositif que nous vous proposons d'interroger à travers cet article.

Les Travaux Dirigés d'Élaboration du Positionnement Professionnel

Lors de ces temps de formation, l'étudiant va alterner entre différentes postures, différents outils, différentes places...

Ce travail s'organise autour de sous-groupes de formation d'environ 12 étudiants/stagiaires ; chacun étant accompagné par un formateur/cadre pédagogique, prioritairement permanent à l'IRTS.

Le groupe d'étudiants est le même tout au long des trois ans de formation afin de permettre la construction d'une cohésion de groupe, d'une confiance entre les participants. Ces éléments sont la garantie d'un possible risque de l'exposition de ses idées, représentations, expériences et donc d'une meilleure circulation de la parole.

Il s'agit à travers ces TD de faire des liens entre les éléments théoriques dispensés en centre de formation, appréhendés par la lecture, la recherche documentaire, les échanges avec les professionnels des sites qualifiants et les pratiques de toutes sortes (discursives orales ou écrites, corporelles, émotionnelles, intellectuelles, techniques...) expérimentées tout au long de la formation, quel que soit le lieu du vécu.

Ce travail de maillage permet à chaque étudiant d'élaborer ses questionnements et de construire son positionnement professionnel au regard d'une identité professionnelle commune, se référant à un même dénominateur commun et à une identité professionnelle singulière faite de ses choix et investissements personnels.

Au cours de ces TD, il s'agit également pour le formateur/cadre pédagogique d'accompagner les étudiants/stagiaires dans la production des écrits relatifs aux validations des semestres et aux écrits attendus dans le cadre des contrôles continus/certification.

À ce travail dédié à la construction du positionnement professionnel est associée la visite de stage qui rentre pleinement dans cet objectif.

Chaque année, le groupe d'étudiants change de formateur/cadre pédagogique. Ce changement occasionne une adaptation du groupe au discours et aux attentes du formateur. Chaque formateur/cadre pédagogique possède une expérience, une expertise, une pédagogie différentes. Il apporte un nouveau regard sur le métier d'EJE et le parcours de l'étudiant/stagiaire.

Chaque étudiant est placé dans la nécessité de réexpliquer son parcours, ses expériences, de clarifier son discours évitant une connivence intellectuelle discursive avec le formateur.

Il y a un enrichissement mutuel des étudiants/stagiaires entre eux du fait de l'expérience antérieure à la formation et de leur expérience singulière de la formation théorique et pratique.

Afin de respecter le principe de l'étudiant/stagiaire acteur de sa formation, les échanges de ces TD se font à partir des attentes des étudiants sur les objets qu'ils souhaitent travailler. Le formateur/cadre pédagogique veille à ce que les points de passage inhérents à la progression pédagogique soient abordés.

La mise en place de ce dispositif de formation est pensée avec différentes finalités pédagogiques.

L'organisation par année transversale aux Domaines de Compétences permet une construction plus unitaire du positionnement professionnel.

Nous parions du fait de la stabilité du groupe étudiants sur une meilleure dynamique de groupe entre étudiants et par conséquent davantage de liberté de parole.

Le pari est également fait sur le changement de formateur d'une année sur l'autre, ne rompant pas la dynamique du groupe, mais la redynamisant.

Ce sont ces conditions qui permettent à l'étudiant stagiaire de s'engager dans sa formation et de construire progressivement son positionnement professionnel.

Pour vérifier ces éléments, nous avons questionné les étudiants inscrits dans les trois années de formation et également ceux d'une cohorte déjà en situation professionnelle.

Un espace-temps protégé

C'est en revenant sur les propos des étudiants en formation et de jeunes diplômés que nous pouvons vérifier si la philosophie et la pédagogie de ces TD sont efficaces.¹

Après 4 mois de formation, les étudiants de première année reconnaissent à ces temps de TD « une place importante » dans leur parcours de formation du fait « *des petits groupes* ». Il est le lieu « *d'expression des soucis, des inquiétudes, des questionnements et des remises en question* ».

Nous pouvons donc avancer que l'expression de ce type d'expérience de vie nécessite un bon niveau de sécurité, de confiance. Il est décrit comme un espace de réassurance. Une étudiante témoigne : « *c'est un moment rassurant en petit groupe qui permet d'échanger facilement sur ce que l'on vit et qui permet un suivi individuel, un temps rassurant* »

Cette question de réassurance a d'autant plus de sens en début de formation où certains étudiants sont bousculés par une organisation et un fonctionnement dont ils font l'expérience pour la première fois parce

1. Nombre de questionnaires récoltés en décembre/janvier 2015 :
Cohorte 2012-2015, diplômés en juillet 2015 : 8.
Cohorte 2013-2016, 3^e année de formation : 4.
Cohorte 2014-2017, 2^e année de formation : 6.
Cohorte 2015-2018, 1^{re} année de formation : 11.

que sortant du lycée ou lycée professionnel ou intégrant la formation dans le cadre d'une reconversion ou d'une progression professionnelle. Et cela est d'autant plus significatif que les premiers mois de formation sont essentiellement construits autour de cours communs avec les autres formations (ASS, ES, ETS...).

Il est à noter également l'articulation avec le suivi individuel.

Nous retrouvons dans les propos des étudiants de deuxième année, la place importante et indispensable de ces temps de TD dans la formation en petit groupe, lieu qualifié encore d'expression des inquiétudes, du stress, lieu de confrontation des idées, des points de vue ; il est de nouveau évoqué la notion de réassurance, réassurance des opinions pour pouvoir se confronter aux autres.

Ce qui est nouveau dans les propos des étudiants de troisième année ce sont les notions de soutien et de ressources.

Nous retrouvons dans les écrits des jeunes diplômés l'esprit voulu pour ces temps de formation, « *parler de manière libre et franche, de parfois tout lâcher* ».

Dans l'emploi de cette expression « tout lâcher », nous pouvons, là encore, avancer la nécessaire confiance au groupe (étudiants et formateur), sécurité affective, cognitive, sociale suffisante pour pouvoir tout lâcher, laisser venir ses doutes, ses inquiétudes, ses questionnements venant parfois bousculer les représentations sociales précédant à l'entrée en formation...

Le terme de « *ressources* » est repris également dans les propos de certains étudiants juste diplômés. Dans leurs propos traversés par tout le dispositif de formation sur trois ans, nous retrouvons les différentes dimensions que recouvrent ces TD.

Un étudiant fait ainsi remarquer : « *Les TD avaient de multiples fonctions au cours de ces trois années. La fonction de coordination parmi toutes les informations concernant les dossiers à rendre, les emplois du temps. Il y a eu un travail de réflexion sur les objectifs des domaines de compétences et l'élaboration de notre positionnement professionnel. Durant les trois années, ces TD ont été des relais d'informations et d'échanges entre les élèves et les formateurs. Je peux dire que ces TD ont eu une place importante dans la formation à différents niveaux même si elle n'est pas forcément précise dans les premiers temps.* »

La notion de coordination utilisée par ce jeune diplômé renvoie à la conception pédagogique de cet espace-temps TD situé à l'intersection des autres moments de formation (enseignements, analyse de la pratique formative et professionnelle, stage).

Nous pouvons mettre tous ces propos en écho avec ceux recueillis sur plusieurs années lors des bilans de fin de formation où, massivement, les étudiants évoquent « *avoir grandi* » au fil de la formation.

Etienne Bourgeois² l'évoque dans ses réflexions sur l'identité et l'apprentissage.

La formation adulte provoque des remaniements identitaires « le corps à corps de l'apprenant avec un savoir nouveau déclenche chez lui des bouleversements tangibles... dans sa manière d'agir, de voir le monde. »

Il indique « *qu'il (l'apprenant) ne pourra s'engager dans cette voie que s'il dispose d'un cadre - hors de l'espace-temps de la vie réelle - qui lui permet d'expérimenter ces nouvelles manières de penser et d'agir, tout en assurant la réversibilité, au moins provisoirement, par une suspension de leur mise en parole et en acte dans la vie réelle ; La situation de formation se doit dès lors d'offrir à l'apprenant cet espace protégé ; elle doit constituer pour lui une scène où il peut se permettre d'emprunter, d'essayer d'autres manières de voir le monde et d'agir, d'en expérimenter provisoirement les conséquences sur autrui (collègues étudiants et formateurs) sans que cela porte à conséquences dans sa vie réelle.* »³

Nous pouvons à partir de ces éléments de références de Bourgeois comprendre l'utilisation des termes comme réassurance, réassurer utilisés par les étudiants.

Ils indiquent clairement que l'étudiant dans son engagement formatif est en situation de déséquilibre, de sentiment d'insécurité. Ceci confirme qu'il doit trouver dans son parcours de formation un lieu et des personnes venant le tranquilliser et lui redonner confiance. Et c'est à travers cet espace-temps des TD qu'il trouve ou retrouve de l'assurance.

Etienne Bourgeois insiste sur le fait que la formation doit être construite et fonctionner comme « un espace protégé ». C'est ce qui est recherché dans la philosophie et la pédagogie mises en place dans ces temps de TD. C'est un espace-temps de formation davantage protégé que les autres (comme les cours magistraux) où il est plus difficile de prendre le risque de la parole, d'exposer ses pensées, ses questionnements...

Nous utilisons volontairement cette notion d'espace-temps, car les étudiants se retrouvent dans cet espace matérialisé par la configuration d'un petit groupe composé des mêmes personnes. D'ailleurs, les étudiants s'installent une fois sur l'autre dans la même disposition ou presque. Pour ce qui est du temps, ce TD est inscrit dans une ritualisation. Il revient généralement sur les trois années de formation au moins une fois par mois et sur une même durée.

Ce premier niveau de réflexion nous permet de reconnaître ce dispositif TD comme un espace-temps important de la formation où ils trouvent réassurance pour échanger. Il apparaît clairement que le nombre d'étudiants est un des paramètres. Dans tout groupe, il y a des personnes « actives » et d'autres « non actives ». Ainsi dans un groupe d'une douzaine d'étudiants, les « non actifs » deviennent vite visibles. Ils sont donc rapidement interpellés par le formateur principal au début de formation pour ensuite, après avoir gagné en confiance, devenir actifs à leur tour.

2. BOURGEOIS Étienne est Professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve.

3. BOURGEOIS Étienne, « Identité et apprentissage », *Éducation Permanente*, n° 128, juillet 1996, p. 33.

Dans ce sens, nous poursuivons notre réflexion en interrogeant la notion de permanence du groupe, condition aux yeux de l'équipe de formateurs d'un espace protégé.

La permanence du groupe

Si nous poursuivons notre réflexion en analysant les propos des étudiants et particulièrement ceux en fin de formation ou étant sortis, nous constatons que ce lieu protégé n'est pas gagné de fait. Il est un construit du groupe.

Les étudiants de première année évoquent la confiance au formateur.

La dynamique du groupe repose principalement sur celui-ci. La confiance se situe donc plus au niveau de l'interaction étudiants/formateurs qu'entre étudiants. Un étudiant de première année utilise la notion de « *digne de confiance* ». Il s'agirait de rapprocher cette notion avec celle d'autorité, faire autorité de par les connaissances, l'expérience. Leurs propos, utilisés en terme « *de respect, écoute, non-jugement* », « *ce qui est dit restera entre nous* », font référence au cadre posé au début d'année, mais sont intégrés et envisagés comme une réalité à atteindre. En effet, il est exposé à plusieurs reprises qu'ils n'osent pas toujours s'exprimer, car ne connaissant pas suffisamment les autres. Ainsi une étudiante note « *comme je n'ai pas de relations proches avec les autres étudiants je n'ose pas toujours parler* », ou encore, « *En confiance, mais pas encore très à l'aise pour dire tout ce que je veux* ».

Il est à noter également dans les propos des « première année » la nécessaire répartition de la parole. L'un d'entre eux note que « *la formatrice donne la parole à chacun* ».

Ce souci passe de la formatrice au groupe dans certains propos de deuxième année qui notent que « *Le groupe veille à ce que chacun puisse s'exprimer et cela est important* ».

Cette évolution du discours permet d'appréhender la dynamique de groupe en train de se construire. Il y a un déplacement d'une sécurité trouver par la présence bienveillante du formateur vers une bienveillance du groupe dans son ensemble.

Ces éléments font écho à la nécessaire permanence du groupe d'étudiants sur un laps de temps suffisant.

Les propos des étudiants de « troisième année » et ceux des jeunes diplômés confirment cette construction au fil du temps.

C'est au fil de l'expérience du groupe que la confiance aux autres et que la dynamique se construisent comme le souligne un étudiant : « *Pour ma part cette confiance s'est acquise grâce à la continuité du lien que j'ai pu retrouver avec les mêmes étudiants chaque année. Le fait de ne pas avoir à se réadapter à un nouveau groupe est bénéfique dans cette formation où nous sommes sans cesse amenés à vivre des*

situations inconfortables, au niveau psychique et émotionnel, dans la peur de ne pas trouver un stage, ou la peur des échecs face aux dossiers ou aux oraux... J'ai trouvé un soutien dans mon groupe TD et cela renforce la confiance en soi, aussi. »

Il est intéressant de s'arrêter sur cette terminologie « *mon groupe* » qui rend compte d'un processus d'intégration fort puisque ce groupe devient un groupe d'appartenance.

À travers ces divers témoignages, nous constatons que cette dynamique de groupe n'est pas un long fleuve tranquille.

Les propos suivants sont à prendre en considération. Ainsi une étudiante note qu'« *En première année je me sentais en confiance, car j'estimais que l'on était toutes débutantes dans ce domaine et que l'on ne se connaissait pas. Au fil de l'année j'ai eu plus de mal à être en confiance, car les autres personnes ne participaient pas aux échanges. »*

Par ces propos, nous pouvons avancer qu'un élément constitutif de l'installation du groupe « *toutes des débutantes* », est a priori un préalable à une première reconnaissance mutuelle, car tous les étudiants sont au même niveau.

Ces éléments sont à rapprocher de la question du lien entre dynamique identitaire et engagement en formation.

Au niveau identitaire, cet étudiant se sent suffisamment en sécurité au début, car il se représente comme au même niveau que ses collègues, au même statut de nouvel étudiant, ayant été reçu en formation suite aux mêmes épreuves de sélection. Il y a donc un sentiment de proximité, d'appartenance, créant un sentiment de confiance nécessaire à l'engagement en formation. Mais la suite des propos nous indique que cette confiance, cette sécurité ont été entamées, car des différences sont apparues entre étudiants. Il semble qu'un contrat se soit cassé « *les autres personnes ne participaient pas* », rupture qui peut apporter pour l'individu diverses interprétations positives ou négatives des comportements de ses congénères.

Cette réflexion nous amène à interroger la place du formateur.

En effet, la fonction d'écoute du formateur et sa place de garant de la dynamique apparaissent clairement pour permettre à cet espace-temps formatif de rester un espace protégé afin d'assurer la poursuite du travail groupal et individuel.

La place du formateur

Nous retrouvons dans de nombreux témoignages, la question « *d'être réassuré* » liée au fait de « *libérer la parole* ». Le formateur est considéré comme « *une personne de confiance* ». Une étudiante fait ainsi remarquer que « *le formateur a de l'expérience et la partage, ainsi que ses connaissances* ».

Ces premiers éléments sont en lien avec la notion de faire autorité déjà évoquée plus haut.

Ce serait donc cette autorité, reconnue au formateur, qui lui permettrait d'« *instaurer une dynamique* ». Mais dans les témoignages des étudiants, il y a d'autres fonctions qui apparaissent telle celle de médiation, « *rôle de médiatrice entre les étudiants* »

Une étudiante de deuxième année note que « *La dynamique de groupe nous permet une remise en question, tempérée par le référent* », que « *Le formateur évite les débordements* », qu'il « *doit être là pour recueillir nos ressentis, nos appréhensions, mais également pour nous apporter des réponses. Il doit aussi nous soutenir* », ou bien que « *Le formateur a une place de coordinateur et d'organisateur* », ce qui rend également compte d'une fonction tiers d'autorité, de garant du cadre.

Nous retrouvons donc le besoin de sécurité, de protection nécessaire à l'engagement en formation et au remaniement identitaire.

Une fonction de maïeutique émerge également à travers les réponses.

Des étudiantes de deuxième année notent que « *Le formateur doit être à l'écoute, doit conseiller, rassurer, aider les étudiants à mener leur réflexion professionnelle et personnelle* », « *Il nous aide à cheminer dans notre réflexion* ».

Une autre de troisième année remarque que « *Le formateur est là... pour nous pousser à la réflexion, aux questionnements, à nous apporter des éléments, à nous de nous en saisir.* »

Si la notion de soutien est apparue plusieurs fois à la lecture des différentes réponses des étudiants pour certains, cette fonction revêt un caractère particulier, car elle est associée aux situations difficiles rencontrées personnellement par l'étudiant.

Ainsi pour cette étudiante, « *Il peut et doit aussi être un soutien de poids lorsque l'étudiant se trouve en difficulté ou en souffrance dans sa formation* », « *C'est un soutien dans les situations difficiles, l'attitude du formateur nous permet aussi de dédramatiser les situations difficiles. Il reste quand même une voix rassurante dont j'avais besoin* ».

Nous retrouvons cette fonction de réassurance déjà évoquée plus haut. Si jusque là elle était davantage liée au début de parcours, en lien avec les autres espaces de formation en centre de formation et au sein même du groupe, ici, elle fait davantage écho aux situations liées à l'inscription en stage des étudiants. Cet espace-temps par sa ritualisation et sa place dans l'alternance intégrative a bien cette visée, évoquer le vécu en stage. Les étudiants recherchent bien à être réassurés.

Ces propos sont à rapprocher de ceux-ci :

Le formateur a un « *rôle de médiateur avec le lieu de stage, via la visite de stage* ».

Il est intéressant de constater que cette fonction de tiers, de médiation, déborde le cadre du TD puisqu'il intègre l'articulation avec les sites qualifiants.

Cette articulation justifie alors pleinement d'associer la visite de stage au TD et que cela soit le même formateur qui assure le TD et la visite de stage.

Pour revenir plus précisément sur la conception du dispositif TD EPP, il est intéressant à la lecture des écrits des étudiants de fin de formation et de ceux seulement diplômés de ne voir apparaître la question du changement de formateur d'une année à l'autre qu'une seule fois et dans une approche interrogative.

Une étudiante de troisième année note que « *Pour moi, le formateur investit différemment sa place, selon sa pédagogie et son parcours pro. Chaque année, j'ai été étonné, et parfois déstabilisé, de voir à quel point les formateurs TD se suivent, travaillent ensemble, mais ne se ressemblent pas* ».

Ce constat amène plusieurs interprétations.

Une première est de formaliser que ce changement n'est pas suffisamment signifiant et donc n'a pas d'impact suffisant dans le parcours des étudiants pour qu'il soit évoqué avec récurrence.

Deuxièmement, l'effet escompté par ce changement volontaire, pensé au niveau pédagogique n'est évoqué que dans ce précédent témoignage : soit il n'y a pas d'effets, soit ceux-ci ne sont pas conscientisés par la majorité des étudiants.

Toutefois, revenons à ce témoignage singulier pour en faire une analyse plus poussée.

Concernant la non-ressemblance, c'est un fait mais aussi un des paris fait par l'équipe.

Mais ce qu'interroge clairement ce propos, c'est la qualité de l'engagement du formateur et par conséquent du travail d'équipe.

Nous comprenons là que cette conception pédagogique n'est pas efficiente en soi, elle nécessite des préalables que sont une réflexion d'équipe, une communication d'équipe garantissant une cohérence et une continuité du dispositif.

La fin de ses propos indique clairement que la dynamique de travail dépend du formateur et donc que la construction du positionnement professionnel pour l'étudiant, objectif central de ce TD, pourrait ne pas être toujours pleinement à l'œuvre.

Nous allons donc nous orienter sur les témoignages portant sur la construction identitaire de ce professionnel.

La construction de l'identité professionnelle

Les propos des étudiants de première année concernant cette thématique ne sont pas dénués d'intérêt malgré leur peu d'expérience du dispositif.

Une étudiante note que « *Le formateur va nous amener à réfléchir sur certaines expériences, vécus lors de stage de façon à nous remettre en question et voir comment nous avons agi, comment cette situation me parle en tant que professionnel* ».

Une autre indique qu'« *Il nous oriente vers les véritables questions que l'on doit se poser et les réflexions que l'on doit avoir personnellement pour construire notre identité professionnelle.* »

Ce qu'il est intéressant de retenir est leur connaissance des objectifs. Ils ont bien intégré que le travail mené partira de leur expérience et que celle-ci sera questionnée personnellement et donc que c'est un travail d'analyse des pratiques quelles qu'elles soient qui sera effectué en vue de sa future pratique professionnelle. L'étudiant a a priori conscience qu'il entre dans un processus de construction identitaire.

Au fur et à mesure des propos recueillis au niveau des différentes années, ce qui se joue dans cette dynamique identitaire apparaît. Ces éléments viennent souligner cette dynamique de construction au fil des années. Les propos passent, de « *Il est difficile de tout retenir... Le TD permet de remettre un peu d'ordre, car on peut poser des questions ...ce qui est enrichissant* » (étudiante de deuxième année) à « *Les éléments évoqués en TD sont des clefs de compréhension et d'analyse de diverses situations professionnelles rencontrées. Ces contenus influencent donc ma pratique au quotidien* » (jeune diplômé).

Pour arriver à cette notion d'analyse, les étudiants situent ces TD comme un espace-temps où la formation théorique et la formation expérientielle se rejoignent pour les préparer à la pratique professionnelle.

Une étudiante de deuxième année indique qu'« *En TD nous sommes amenés à approfondir notre réflexion, à utiliser nos connaissances pour répondre à des questions et à s'appuyer sur ce que nous vivons en stage* ».

Mais ce qui est intéressant dans les propos des « troisième année » et des jeunes diplômés, c'est la notion d'échanges dans l'altérité et que cette altérité nourrit leur construction identitaire. Ainsi des étudiants soulignent :

- « *Je pense que nous prenons un peu de chacun pour construire notre propre identité professionnelle. Nous nous auto-alimentons* ». (étudiante de troisième année)

- « *Chaque échange même ceux (je dirais même surtout ceux) qui sont aux antipodes de nos représentations nous permet d'élaborer ce positionnement* ». (étudiante de deuxième année)

- « *Les TD permettent une réflexion commune, mais pas une opinion commune* ». (jeune diplômé)

- « *Ils me permettent d'avoir un « miroir » par rapport à ce que je dis, la façon dont je m'exprime, les mots que j'emploie, et ce qu'en comprennent les autres. Cela pousse à la réflexion et à mettre du sens à mes paroles* ». (étudiante de troisième année)

Les propos des jeunes diplômés formulent les objectifs de ce dispositif de formation dans sa finalité d'espace-temps de la construction identitaire professionnelle. Il ne s'agit en aucun cas d'une identité figée, mais bien en mouvement, inscrit dans une dynamique qu'ils évoquent.

Une étudiante note : « *Dans la construction de mon identité professionnelle, les TD m'ont permis de mettre en évidence l'importance du questionnement sur la pratique quotidienne...* ». Une autre indique que « *Les éléments évoqués en TD sont des clefs de compréhension et d'analyse de diverses situations professionnelles rencontrées. Ces contenus influencent donc ma pratique au quotidien* ».

Des derniers propos rendent compte également de l'articulation entre individu et collectif dans cette construction d'identité professionnelle. La dynamique permet de se construire une identité collective, une culture de métier représentée par des valeurs, des principes communs, tout en l'empreignant de ses propres choix.

Une étudiante fait ainsi remarquer : « *Tous les échanges m'ont permis de me montrer qu'il n'y avait pas une seule réponse, pas qu'un seul comportement à adopter... du moment qu'on s'en tenait à des principes fondamentaux comme la bienveillance, la sécurité, la confiance...* »

Revenons pour conclure en écho à ces différents témoignages à la réflexion d'Étienne Bourgeois concernant l'engagement dans de nouveaux apprentissages indiqués par lui comme un processus douloureux. Dans tout apprentissage effectif, il y a renoncement à des connaissances liées à un modèle identitaire familial existant avant l'entrée en formation vers un nouveau modèle. Et « *Ce renoncement s'accompagne en outre d'une nécessaire acceptation a priori de parier sur l'inconnu, l'incertain ; il implique que le sujet se détache de ses repères familiers et sûrs du sujet pour s'engager dans une voie inédite dont, forcément, on ne peut pas connaître l'issue. Le renoncement est donc d'autant plus angoissant que l'on ne peut pas connaître ce pour quoi on renonce.* »⁴

Ainsi, nous comprenons bien que cette dynamique ne peut se faire que dans un espace-temps formatif assurant au sujet assurance, réassurance, sérénité, continuité, respect... un espace protégé.

Ces conditions sont le gage d'un réel engagement formatif de l'étudiant. Ainsi « *Plus l'engagement cognitif, comportemental et émotionnel de l'apprenant dans la formation est élevé, meilleur sera son apprentissage.* »⁵

Il apparaît à l'analyse des différents témoignages que le dispositif ici présenté répond à ces conditions. Mais nous avons pu l'entrapercevoir, ce dispositif nécessite d'être soutenu, porté par une équipe travaillant en cohérence et en continuité.

Nous pouvons également ajouter que dans certains propos des liens étaient faits directement avec le dispositif des visites de stages, dispositif individuel. Nous pouvons aussi le relier avec les suivis individuels évoqués à plusieurs reprises. En effet, cela prend d'autant plus de sens lorsque l'étudiant est en difficulté par rapport à l'organisation, aux contenus de la formation à l'institut, dans les stages et au niveau de sa

4. BOURGEOIS Étienne, « Identité et apprentissage », *Éducation Permanente*, n°128, juillet 1996, p. 33.

5. BOURGEOIS Étienne, « Engagement en formation », pp. 95-99, in JORRO Anne (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2014, 361 p.

vie personnelle. Il est nécessaire qu'en parallèle de cet accompagnement collectif existe un dispositif d'accompagnement individuel permettant à l'étudiant de s'exposer plus avant au formateur référent et au formateur de mieux connaître l'étudiant et de vérifier la réalité de la construction identitaire professionnelle.

Enfin, cette réflexion sur les TD EPP au sein de la filière Éducateurs de Jeunes Enfants conduit à faire des liens avec la dynamique générée par les ECTS, et les perspectives de réforme des formations.

Il pourrait être intéressant que dans les dispositifs de formation transversaux entre plusieurs formations existent, de façon pérenne, ce type d'espace-temps formatif où étudiant de formations différentes puissent se rencontrer, se nourrir mutuellement en toute tranquillité.

Les enjeux identitaires personnels et professionnels sont fortement présents également dans ces rencontres de différentes filières de formation, rencontres se faisant à partir de représentations sociales parfois stigmatisantes, nécessitant par conséquent des conditions de sécurité affective, cognitive, sociale fortes, donc un espace formatif protégé.

Il s'agirait d'organiser au fil des années d'études des TD regroupant les mêmes étudiants de formations différentes, à un rythme régulier et avec un même formateur sur une année.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

CHAUVIÈRE Michel, « Les professions du social : compétences ou qualifications ? », pp. 119-134, in ION Jacques (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris : La Découverte, 2005, 267 p. (Collection Alternatives sociales).

■ CHAUVIÈRE Michel, « Restaurer les deux piliers du travail social : la recherche et la formation », pp. 169-207, in *L'intelligence sociale en danger. Chemins de résistance et propositions*, Paris : La Découverte, 2011, 272 p.

■ CHOBEAUX François, « La formation des professionnels du social », pp. 135-151, in ION Jacques (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris : La Découverte, 2005, 267 p. (Collection Alternatives sociales).

■ CHOPART Jean-Noël, *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ professionnel*, Paris : Dunod, 2000, 303 p. (Collection Action sociale).

■ DARTIGUENAVE Jean-Yves ; GARNIER Jean-François, *Un savoir de référence pour le travail social*, Ramonville St-Agne : Érès, 2008, 270 p. (Collection Pratiques du champ social).

■ FUSTIER Paul, *Pouvoir et formation : pratiques de formation et travail social*, Paris : EPI, 1976, 151 p.

■ « Professionnalisation : enjeux et stratégie », pp. 179-229, in HIRLET Philippe ; MEYER Jean-Louis ; MOLINA Yvette ; MULLER Béatrice, *Travail social sans frontières : innovation et adaptation*, Rennes : Presses de l'EHESP, 2013, 251 p. (Collection Politiques et interventions sociales).

■ PERRIER Michel, *La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux*, Paris : L'Harmattan, 2006, 268 p. (Collection Logiques sociales).

■ VILBROD Alain ; DUBAR Claude ; SOULET Marc-Henri, *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, Paris : L'Harmattan, 2003, 429 p. (Collection Le travail du social).

■ VILBROD Alain, *Devenir éducateur, une affaire de famille*, Paris : L'Harmattan, 1995, 302 p. (Collection Logiques sociales).

Articles, revues

■ « 1973-1993 : Évolution du travail social, évolution des formations (20 ans de DEES en Franche-Comté) », *Les Cahiers du travail social*, n° 20, septembre 1993, 64 p.

■ « 20 ans de DEAS en Franche-Comté », *Les Cahiers du travail social*, n° 47, septembre 2000, 101 p.

■ « Aujourd'hui, quelles politiques de formation dans le secteur social et médico-social ? » [Dossier], *Forum*, n° 119, mars 2008, pp. 2-34.

■ « Culture professionnelle et formation initiale : l'exemple des assistantes sociales » [Dossier], *Forum*, n° 76, juin 1996, pp. 2-47.

■ « Formation des acteurs du social : I. Enjeux et manœuvres » [Dossier], *Vie sociale*, n° 2, avril-juin 2003, pp. 5-130.

■ « La formation en question » [Dossier], *Empan*, n° 56, décembre 2004, pp. 7-156.

■ « Les innovations pédagogiques dans les instituts de formations des travailleurs sociaux. Deuxième Biennale du GNI, Marseille, 6/7 juillet 2006 », *Le Sociographe « Congrès & Colloques »*, n° 1, décembre 2007, 112 p.

■ « Normalisation et contrôle social (pourquoi le travail social ?) », *Esprit*, n° 4-5, avril-mai 1972, 255 p.

■ « Politique et formation en travail social » [Dossier], *Forum*, n° 133, octobre 2011, pp. 3-68.

■ « Processus de formation et savoir-faire » [Dossier], *La revue française de service social*, n° 209, juin 2003, pp. 5-60.

■ « Réflexions sur la formation des travailleurs sociaux », *Informations sociales*, n° 3-4, 1978, 128 p.

■ « Un institut régional du travail social en Franche-Comté : d'hier à aujourd'hui » [Dossier], *Les Cahiers du travail social*, n° 62, janvier 2010, pp. 3-54.

BULLETIN DE COMMANDE

achat au numéro : 7,00 € + 2,00 € de frais de port par numéro

nom • prénom :

adresse :

commande :

| | | | | | | | | |
|-----------|----|---------------|------|--------|---|---|-------|---|
| le numéro | en | exemplaire(s) | soit | 9,00 € | x | = | | € |
| le numéro | en | exemplaire(s) | soit | 9,00 € | x | = | | € |
| le numéro | en | exemplaire(s) | soit | 9,00 € | x | = | | € |
| le numéro | en | exemplaire(s) | soit | 9,00 € | x | = | | € |

• soit une commande totale de € à l'ordre de l'ARTS.

BULLETIN D'ABONNEMENT

nom • prénom :

adresse :

Abonnement annuel (4 numéros par an) soit 30 € à l'ordre de l'ARTS

Les bulletins de commande et d'abonnement dûment complétés sont à retourner à :

IRTS de Franche-Comté > **Les cahiers du travail social**

1 rue Alfred de Vigny • CS 52107 • 25051 BESANÇON CEDEX

[Nouveaux formats]

52 Urgence, temps, action (2)
53 [l'intime] : habitat > habiter
54 Prévention Spécialisée
55 L'Europe sociale et le modèle social européen .1
56 Où en est l'intervention sociale ?
57 L'Europe sociale et le modèle social européen .2
58 Adolescence
59/60 De l'utopie au projet social
61 Protection de l'enfance et droits de l'enfant
62 Un IRTS en Franche-Comté : d'hier à aujourd'hui
63/64 Pauvretés, Précarités
65 Cultures, Arts et travail social
66 Du quotidien...
67 La médiation familiale
68 Handicap et vieillissement
69 Engagement et désengagement
70 Le Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale : Enjeux et travaux
71 ISAP - ISIC : Intervention Sociale d'Aide à la Personne et d'Intérêt Collectif

72 Les métiers de l'encadrement dans le travail social
73 Psychiatrie, folie et société
74 Mineurs Isolés Etrangers
75 Le vide
76 Actes du Séminaire - Nouvelles formes de solidarités et d'intervention sociale
77 Le corps
78 Le plaisir de choisir - Vie affective et sexuelle des personnes en situation de handicap
79 Quelle place pour l'usager ? Quelle place pour sa famille ?
80 Regard sur la mobilité internationale des étudiants en travail social
81 L'illettrisme parlons-en

À ce jour, 82 numéros ont été édités.

La liste complète des numéros est consultable sur notre site www.irts-fc.fr à la rubrique Recherche.

CTS n° 82 - Extrait

Gérard CREUX • Marc LECOULTRE • Éditorial

Si devenir travailleur social se joue avant, pendant et après la formation, il ne permet cependant pas de s'affranchir de cette question : qu'est-ce que se former veut dire, qui plus est aux métiers de l'intervention sociale ? Au lendemain des États Généraux du Travail Social, les rapports concernant la refonte des formations se succèdent sans vraiment se ressembler, interrogeant ainsi l'avenir du travail social au regard de nouveaux paradigmes d'action.

Afin de mieux saisir ce champ professionnel en mouvement, il ne s'agit pas tant de réfléchir au bien fondé ou non de ces réformes, mais plutôt de s'intéresser à ceux qui font la formation, et qui y participent, à savoir les formateurs et les étudiants.

[...]

Ce travail de réflexion a été réalisé et porté à travers deux numéros de notre revue.

Ce premier numéro s'intéresse plus particulièrement à ce que nous pourrions appeler les conditions objectives qui forment chez les étudiants les motivations à suivre une formation du travail social ainsi qu'à leurs représentations du métier au sens générique du terme. Sont également passées en revue, tant d'un point de vue pratique que critique, les modalités de la formation.

[...]

Si la première partie de ce numéro est dédiée à l'étude des représentations sociales des étudiants, nous vous proposons dans un second temps un ensemble de réflexions propres à la formation elle-même.

Les cahiers du travail social sont publiés avec le soutien des collectivités territoriales de Franche-Comté