

8/2008

tef travail
emploi
formation

NOUVELLES CONFIGURATIONS

DES METIERS DU SOCIAL :

FORMATION ET PROFESSIONNALISATION

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

CAHIERS DE
SOCIOLOGIE ET
D'ÉCONOMIE
RÉGIONALE

Revue éditée par le Centre METICES-TEF de l'Université Libre de Bruxelles.

Anciennement :

*Critique Régionale –
Cahiers de Sociologie et d'Economie Régionales*

Depuis 2005, la revue n'est publiée que sur notre site internet
<http://www.ulb.ac.be/socio/tef> (gratuitement)

Rédaction – Administration :

travail emploi formation – Métices-tef
Institut de Sociologie – ULB
Avenue Jeanne 44
B-1050 Bruxelles

Tél. : 02/650 31 83
Fax : 02/650 33 35
Email : tef@ulb.ac.be

Editorial : Les figures indécises : le cas des travailleurs sociaux

Mejed HAMZAoui
Président de l'Institut des Sciences du Travail
Université Libre de Bruxelles

Inscrit dans les stratégies de développement de l'Etat social, le travail social de l'après-
Seconde Guerre mondiale a participé à la stratégie de réduction des inégalités
sociales. Son objectif est de traiter la marginalité, l'inadaptation, le déficit d'intégration,
le handicap par rapport au travail. Autrement dit, il «s'attaquait à la face d'ombre de la
société salariale en trajectoire ascendante, avec l'ambition de réduire l'écart entre ceux
qui y participaient pleinement et ceux qui ne pouvaient s'y inscrire parce qu'affectés
d'une déficience»¹.

On peut établir un parallèle entre la promotion d'assurer le minimum d'aide,
d'accompagnement et de protection contre les aléas de l'existence et la
professionnalisation du travail social. Cette professionnalisation va progressivement
définir le cadre théorique et méthodologique des nouvelles formes d'intervention des
travailleurs sociaux. Ce cadre qui se rattache particulièrement à trois instances,
qualifiées d'aide sociale, d'éducation spécialisée et d'animation, s'est appuyé
chronologiquement sur un modèle d'abord médico-social, puis psycho-éducatif et enfin
sociologique.

Aujourd'hui, le travail social est conduit, sous l'effet de la «mondialisation de
l'économie», de la crise de l'emploi et de l'ébranlement de la société salariale, à
repenser et à redéfinir son champ d'intervention, de formation et de «cohésion
sociale».

Des débats, des recherches empiriques, des mesures politiques et des pratiques
sociales dévoilent progressivement un travail social en gestation doté d'un «nouvel
appareillage notionnel» et d'une «nouvelles technologie d'intervention sociale». Ce
social en gestation constitue un analyseur intéressant de la mise en œuvre du
processus de recomposition de la formation et de la professionnalisation des métiers

¹ R. CASTEL, «Du travail social à la gestion sociale du non travail», Esprit, Paris, mars-avril 1998, p.33.

du social².

C'est ainsi une «nouvelle culture professionnelle» du travail social qui s'esquisse, légitimée par une idéologie «techniciste» qui peut se conjuguer aux analyses organisationnelles et managériales et au contexte de la rationalisation du coût et de l'efficacité des politiques sociales «classiques», qualifiées rapidement de «passives».

Comme on le devine, le travail social s'est progressivement «éloigné» des modèles théoriques, cités plus haut, et des analyses critiques (voir la littérature du travail social et de la sociologie critique des années 70), pour entrer dans une «nouvelle» exigence de rationalité de type managérial. Cette nouvelle rationalité des modes d'action est présentée comme un instrument de régulation publique pour développer des interventions efficaces, souples, partenariales et de proximité. Dans ce cadre référentiel, les travailleurs sociaux se sont mis en quête de nouveaux outils méthodologiques, de nouvelles formations, de nouvelles compétences, voire même d'une reconversion dans «l'ingénierie sociale/nouveaux métiers».

Ce déplacement référentiel s'accompagne d'une «polyvalence» des tâches qui amène à dire que nous avons besoin des formations et des nouveaux profils des professionnels du social actif, différents des «anciens» profils des professions «canoniques» ou «historiques» (assistants sociaux, éducateurs spécialisés, animateurs socioculturels, travailleurs médico-sociaux...). Ces derniers sont dotés d'un cadre référentiel de formation sanctionnée par un diplôme protégé³, de méthodes d'intervention spécifiques qui définissent le savoir-faire d'un métier, d'un champ social institutionnalisé et des organisations professionnelles⁴. Ces professions sociales «canoniques», regroupées derrière le vocable unifiant de «travailleurs sociaux», désignent moins un groupe professionnel aux contours imprécis qu' «une figure⁵ indécise et insaisissable d'un nouvel acteur ayant acquis droit de cité sur la scène sociale»⁶.

Les emplois créés dans les nouveaux dispositifs se caractérisent par une multiplicité d'appellations professionnelles qui font appel à des savoirs théoriques, des pratiques

² Cf. M. HAMZAOUI, «Les formes contemporaines de l'univers professionnel du social», Revue Pensée Plurielle, Ed. de boeck, n°18/2008/2.

³ Il s'agit en effet des professions réglementées (sauf pour la profession d'animateur), car l'accès en est interdit à toute personne n'en possédant pas le titre (c'est le cas de la Belgique).

⁴ On peut caractériser les professions sociales dites professions intermédiaires (J. Ion, J-P. Tricart, 1985) par la dualité entre une professionnalisation partiellement comparable au modèle des professions libérales et la dépendance, en tant que professions salariées, envers les institutions étatiques ou privées.

⁵

⁶ J. ION, J-P. TRICART, «Une entité professionnelle problématique : les travailleurs sociaux», Sociologie du travail, n°2, 1985, p. 153.

professionnelles et des modes d'intervention diversifiés, relevant de la politique d'activation et d'insertion, de l'aménagement urbain, de la gestion, de développement local, de la lutte contre l'insécurité urbaine, etc. Vus de l'extérieur, chaque tâche, chaque fonction, chaque dispositif, chaque méthode et spécialité semble donner lieu à un titre ad hoc et naissance à un «nouveau métier».

Aussi, de nouvelles dénominations professionnelles comme «médiateur» social, scolaire ou communal, «chef de projet», «coordinateur», «éducateur de rue», «agent d'insertion», «ingénieur social», «agent de prévention», etc., sont-elles venues s'adjoindre à la liste déjà longue des appellations antérieures (assistant social, éducateur, animateur, infirmière sociale ou agent de santé communautaire...).

On retrouve dans cette diversité des intitulés (médiateurs, chef de projet,...) une difficulté connue dans les travaux sur la qualification. La réalité pratique des tâches effectuées ne suffit pas à définir une catégorie professionnelle, il faut lui adjoindre sa définition sociale, c'est-à-dire saisir la dynamique des représentations qui construisent les limites et permettent aux sujets de se situer eux-mêmes et de situer les autres⁷.

L'inventaire des formations emplois, des fonctions ou tâches qui les rassemblent ou les divisent reste donc à faire dans le cadre des professions sociales. Dans ce numéro de la revue **Travail, Emploi, Formation**, on ne peut que proposer quelques facettes de la mutation de l'univers professionnel et de formation du social constitué déjà dès l'origine sous l'angle d'hétérogénéité.

Abordant la question de nouvelles configurations des métiers du social, six communications ont été retenues par la Revue TEF partenaire du deuxième Congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale⁸.

◆ À partir d'une enquête menée auprès de directeurs de service de la Protection Judiciaire de la Jeunesse en France, **Elisabeth Dugué et Guillaume Malochet** nous proposent une analyse sur le rôle de la formation dans la constitution d'une identité professionnelle stable face aux bouleversements politiques concernant la justice des mineurs.

Dans cette communication, les auteurs centrent le propos sur deux questions distinctes. Il s'agira d'une part d'analyser la manière dont la formation se fait ou non le relais des injonctions politiques de l'institution. Ils montrent comment les dispositifs et les acteurs de la formation, à la PJJ, sont pris entre une culture professionnelle

⁷ Cf. M. STROOBANTS, «Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail», Formation/Emploi, n° 33, Paris, janvier-mars 1991.

⁸ Ce Congrès s'est tenu début juillet 2007 à Namur (Belgique) du 3 au 7 juillet 2007. Le thème principal est «Quelles formations aux métiers du social pour quel travail social ?», www.congrès2007.org

valorisant la dimension éducative et des directives institutionnelles allant en sens inverse. Ils mettent en évidence le mode de structuration spécifique de la formation à la PJJ : la recherche y a toujours été pensée en étroite articulation avec la formation et les pratiques professionnelles de terrain ont longtemps irrigué la formation par un va-et-vient permettant l'innovation. Ces éléments ont contribué à la constitution d'une professionnalité éducative forte, à mi-chemin entre la théorie et la pratique. Ils expliquent comment ce fonctionnement est aujourd'hui mis à mal par les options politiques et gestionnaires de l'administration.

Les deux auteurs montrent d'autre part la prégnance d'une logique individualisante dans les dispositifs de formation. À travers l'étude des référentiels qui s'élaborent depuis peu, on voit pointer un mode de structuration de la profession qui sape les fondements collectifs sur lesquels elle s'était établie. Les directeurs de service de la PJJ se trouvent finalement dans une position ambiguë, alimentée à la fois par le discours de la formation et les commandes institutionnelles, d'une part, et la confrontation quotidienne avec les équipes éducatives, d'autre part.

◆ L'article de **Berta Granja** repose sur une recherche menée dans différents champs de pratique, au Portugal, au Canada et au Brésil, avec comme objectif d'appréhender le savoir professionnel des assistants de service social et leur rôle dans la construction et l'affirmation identitaires de leur profession. Pour l'auteure, la construction identitaire individuelle et collective nécessite une interaction permanente entre la théorie, la réalité sociale et la pratique professionnelle. Ses analyses portent sur les éléments constitutifs, la tension permanente, les pratiques réflexives, l'environnement formatif, cognitif et relationnel dans le processus de construction de l'identité professionnelle des assistants sociaux.

◆ Partant d'une recherche exploratoire, **Bernard Vallerie** s'interroge sur la façon dont les étudiants diplômés éducateurs spécialisés utilisent les savoirs acquis en formation. Il étudie ce qu'il en est des savoirs théoriques enseignés et des savoirs d'action acquis en stage ou à partir de la réalisation d'un travail. Le but est de chercher à vérifier que les enseignements magistraux ne constituent pas une mosaïque et que la formation en alternance procure une opportunité d'assimilation de ces enseignements alors mobilisables dans l'action. Pour ce faire, l'auteur étudie les savoirs en jeu dans l'utilisation d'un type d'outil par des éducateurs spécialisés exerçant en maison d'enfants à caractère social : la conduite de projet.

◆ Comment former des professionnels d'aide médico-psychologique (AMP) dans un contexte concurrentiel ? La contribution de **Valérie Lansiaux** se propose, à partir d'une réflexion menée sur la formation des AMP en France, d'apporter des éléments de réponse à cette question par une mise en relief des concepts d'identité, de sentiment d'appartenance et d'estime de Soi dans la formation professionnelle des travailleurs sociaux.

L'auteure veut mettre en évidence l'importance d'intégrer ces concepts dans le parcours de formation. Quotidiennement tiraillé entre un impératif d'actes à réaliser et

d'objectifs à atteindre, le métier d'AMP se trouve trop souvent encore à se «bricoler» une professionnalité au milieu des contradictions émanant de leur(s) hiérarchies éducatives et/ou soignantes. La nouvelle réforme de formation (le décret du 2 mars 2006) risque, selon l'auteur, d'accentuer et d'étendre l'ambivalence déjà existante.

◆ Comment appréhender l'évolution des métiers du social afin de porter un regard compréhensif sur les transformations dans le secteur de l'aide aux personnes ? Quels impacts ces diverses évolutions ont-elles eu sur les structures formatrices ? Comment une certaine reconnaissance des métiers de l'aide aux personnes a-t-elle pu émerger ? Et quelle(s) reconnaissance(s) ? Quels impacts les changements de société ont-ils eu sur l'évolution de la profession ? Comment les politiques sociales ont-elles également induit certains changements ?

Voici quelques questions posées par **Marc Nolmans** sur «l'évolution, dispersion et complexification des métiers du social». La porte d'entrée choisie par l'auteur est la remise en perspective de l'évolution de la profession d'éducateur en Belgique francophone à travers les différents changements survenus depuis la moitié du siècle passé. Cette perspective historique permet, également, une meilleure compréhension de l'évolution de tout le champ de l'aide aux personnes.

◆ Enfin, la communication de **David Charrasse, Brigitte Cheval et Elisabeth Dugué** s'attache à analyser deux points.

En retraçant l'historique de la construction des diplômes de premier cycle, les auteurs montrent comment leur élaboration a confronté les deux établissements français⁹ à deux sortes de questions : d'une part il a fallu positionner les diplômes par rapport aux transformations en cours dans le monde du travail social (articulation entre diplôme du travail social, diplôme de l'insertion et nouveaux emplois émergents, tels que les emplois de médiation ou les postes liés aux reconfigurations organisationnelles dans les services sociaux, associations ou sociétés mutuelles) ; d'autre part il a fallu également définir les postes auxquels correspondaient les niveaux de sortie en tenant compte des diplômes «canoniques» du travail social mais aussi du mouvement en cours dans les Universités (le passage au LMD entraîne en effet une sortie au niveau Bac + 3 , ce qui oblige à rechercher une nouvelles articulation avec les modes d'organisation et les systèmes de classification professionnels).

⁹ Le CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) et l'ETSUP (Ecole supérieure de travail social).

La formation des directeurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Arme de la profession éducative ou relais de politiques répressives ?

*Elisabeth DUGUE
Ingénieur de recherche Laboratoire Lise¹⁰
et Guillaume MALOCHET
ATER en sociologie Laboratoire Lise*

À partir d'une enquête menée auprès de directeurs de service de la Protection Judiciaire de la Jeunesse en France, nous interrogerons le rôle de la formation dans la constitution d'une identité professionnelle stable face aux bouleversements politiques concernant la justice des mineurs. On constate depuis quelques années un recentrage des dispositifs publics autour de la répression de la délinquance des mineurs. Dans une administration à la tradition anti-institutionnaliste bien ancrée, où le « pari de l'éducation » (Freund, 2004) a toujours prévalu sur l'option répressive, un tel virage place les acteurs professionnels face à des dilemmes et des contradictions aigus.

La fonction de direction bénéficie depuis peu (1992) d'un statut, par ailleurs sa reconnaissance a coïncidé avec l'irruption d'une logique politique et gestionnaire dans l'activité éducative, ce qui n'est pas sans incidence sur l'exercice du métier. Nous interrogerons la formation à partir de deux questions distinctes. Il s'agira d'une part de comprendre comment la formation a (ou n'a pas) accompagné les changements vécus par l'institution. Il s'agira également de comprendre comment se construit la culture professionnelle de la PJJ et quel est le rôle joué par la centre de formation dans cette élaboration.

¹⁰ Laboratoire Lise, (UMR 6209, Cnam/Cnrs), 2, rue Conté, 75003 Paris.
(dugue@cnam.fr, guillaume.malochet@cnam.fr).

◆ Cet article expose les principaux résultats d'une recherche commanditée par le Centre National de Formation et d'Études de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (CNFE-PJJ) sur «*l'exercice des fonctions de direction*» (Danieau-Kleman, Dugué, Malochet, 2006). Entre septembre 2004 et le printemps 2006, des entretiens individuels (n=53) et collectifs (n=11) ont été réalisés dans cinq départements différents.

◆ Nous avons rencontré 23 directeurs de service, 6 directeurs départementaux, ainsi que 12 membres d'équipes (psychologues, éducateurs, chefs de service et professeurs techniques). Nous avons mené des entretiens en parallèle avec 4 représentants des principales organisations syndicales, 5 membres de la sous-direction des ressources humaines à l'administration centrale et, au CNFE, 2 membres du département chargé de la formation des directeurs et un responsable de la formation des éducateurs.

◆ Pour les entretiens collectifs, nous avons réuni deux groupes de directeurs de service, chacun deux fois de suite. Ces réunions ont eu l'avantage, parce qu'elles étaient répétées, de créer entre les directeurs un climat propice aux échanges et aux confrontations de points de vue.

◆ Les caractéristiques (sexe, type de concours, catégorie de service encadré) du petit échantillon que nous avons construits sont comparables avec celles du groupe dans son ensemble. Tout au plus peut-on noter une sur-représentation des directeurs en poste depuis peu d'années, ce qui correspond aux interrogations qui nous tendaient la commande.

1. Les directeurs de service de la PJJ aux prises avec une fonction difficile

Le corps des directeurs comptait 489 personnes en 2003, auxquelles il faut ajouter 99 directeurs sur statut d'emploi (c'est-à-dire recrutés sur profils de compétences et selon une procédure non paritaire) qui occupent essentiellement des postes en directions régionales et départementales¹¹. Recrutés par concours, les directeurs – qui appartiennent à la catégorie A de la fonction publique – suivent une formation de quarante semaines alternant formation théorique au centre de Vaucresson et stages pratiques. Ils peuvent exercer leurs fonctions comme directeurs de service mais aussi être affectés à des postes en administration (centrale, régionale ou départementale) ou

¹¹ Les chiffres cités proviennent du bilan social des personnels de la Direction de la PJJ d'avril 2003.

en centre de formation. L'enquête n'a porté que sur les fonctions des directeurs de service. Ceux-ci étaient au nombre de 295 en 2003, non compris les 50 directeurs stagiaires en cours de formation. Ils peuvent exercer dans différentes structures, en milieu ouvert (les mineurs étant maintenus dans le milieu familial) ou fermé (des mesures de placement ayant été prononcées par les magistrats, les mineurs sont accueillis dans des structures d'hébergement). Si l'exercice de la fonction de direction diffère évidemment selon les types de services, les missions du directeur n'en sont pas moins les mêmes en foyer d'hébergement, en centre éducatif fermé, en centre de placement immédiat ou en centre d'action éducative. Elles concernent à la fois l'organisation interne des services et la représentation de la PJJ dans des instances extérieures.

L'étude commanditée par le département Recherche étude développement (Red) du CNFE provenait d'une interrogation du département chargé de la formation initiale des directeurs. De manière récurrente, audits et missions signalent les problèmes rencontrés par les directeurs et leur solitude : beaucoup d'entre eux et particulièrement au moment de la première prise de poste semblent avoir des difficultés à tenir leur fonction. C'est essentiellement autour de l'entrée dans la fonction de directeur qu'a été construite l'enquête. Celle-ci avait deux objectifs. D'une part il s'agissait de mieux comprendre les images négatives qui semblaient présentes dans l'institution concernant, en particulier, l'origine professionnelle des directeurs. Alors que les premières promotions étaient constituées à 80% d'éducateurs, aujourd'hui, faute de candidatures internes, les nouveaux directeurs sont majoritairement issus de l'externe : la moitié des directeurs en poste a été recrutée sur concours externe. L'enquête devait étudier si la représentation encore commune à la PJJ - les directeurs n'ayant pas expérimenté la prise en charge éducative, qui fait le quotidien des professionnels, éprouvent des difficultés particulières face aux équipes - était fondée. Mais l'étude avait également pour objectif de «décliner les conditions qui permettent un exercice satisfaisant» et d'étudier les modalités d'action susceptibles d'apporter des améliorations à l'exercice de la fonction. La formation est, bien entendu, l'un des éléments sur lesquels il était possible de jouer : l'une des représentations circulant alors à la PJJ liaient les difficultés des directeurs à un manque de préparation ou à une préparation inadéquate aux différentes facettes de leur fonction.

L'étude a effectivement confirmé les grandes difficultés des directeurs lors de la prise de poste. Ils débutent fréquemment leur carrière dans des structures d'hébergement, réputées les plus difficiles. Au moment de l'enquête, la situation était particulièrement tendue à la PJJ. Le virage politique répressif avait des effets directs sur l'institution :

des structures plus coercitives (CPI et CER¹²) se créaient, largement contestées voire refusées par les éducateurs. Or, plusieurs jeunes directeurs ont dû, dès leur prise de poste, procéder à l'ouverture de telles structures. De manière générale, dans les foyers, les équipes, confrontées à des jeunes en très grande difficulté, sont souvent désorientées, en échec. Elles font remonter vers le directeur l'agressivité et la violence symbolique qu'elles subissent et peuvent avoir tendance à contourner ou à refuser l'autorité. Les affrontements individuels ou collectifs sont alors fréquents, les dysfonctionnements aboutissant parfois à la fermeture temporaire de la structure.

Si les premiers mois de la prise de fonction constituent un moment particulièrement douloureux, il ne semble pas qu'une expérience antérieure éducative à la PJJ soit protectrice. Bien au contraire, les directeurs issus de l'interne semblaient aussi démunis que ceux provenant de l'externe, et presque plus désemparés, la surprise venant s'ajouter pour eux au désarroi face aux diverses difficultés qu'ils rencontrent. La première représentation commune à la PJJ - les difficultés spécifiques des directeurs issus de l'externe - apparaît donc mal fondée. En revanche pour comprendre les difficultés des jeunes directeurs, force est de se demander comment ils sont préparés à la fonction. Mais cette question ne peut être ramenée à celle de la formation, surtout si l'on réduit celle-ci à la dimension pédagogique, c'est à dire au contenu et aux modalités des enseignements. Certes la formation peut être incriminée, on verra qu'elle l'est par certains directeurs, mais leurs problèmes, au moment de la prise de poste, ne sont que le reflet des tensions qui traversent toute l'institution. C'est à l'explicitation de celles-ci que nous allons procéder, ce qui oblige à un retour en arrière qui permettra d'éclairer la manière dont s'est structurée la culture professionnelle.

2. Une culture professionnelle traditionnellement constituée autour d'un jeu à trois parties

Au cours du dernier demi-siècle, les dynamiques propres à la PJJ ont articulé deux mouvements : le secteur s'est institutionnalisé en se détachant peu à peu de l'administration pénitentiaire ; le métier d'éducateur s'est professionnalisé, à l'interface de l'éducatif et du judiciaire, en bénéficiant d'une large autonomie conférée par la puissance publique. La culture professionnelle de la PJJ s'est peu à peu constituée sous l'influence de trois instances, dont les dynamiques se sont entrecroisées : celle de l'administration, celle de la communauté éducative - les professionnels -, celle du CNFE de Vaucresson.

¹² Respectivement Centre de Placement Immédiat et Centre Éducatif Renforcé. La création de ces structures découle des dispositions contenues dans la loi Perben 1 (29 août 2002).

Les orientations de l'institution oscillent entre la prévention et la répression, entre le soutien aux jeunes en danger et l'action en direction des jeunes dangereux. Cette tension a longtemps été régulée par la prééminence, au sein de l'institution et parmi les éducateurs, d'une culture et de revendications communes. La culture professionnelle est, en effet, constituée autour des oppositions et des controverses concernant les diverses manières de conjuguer les contraires et de résoudre les tensions qui traversent la PJJ. On peut appliquer aux éducateurs les analyses portant sur les policiers : leur culture professionnelle, loin d'être une prédisposition, commune à tous les membres du groupe, les poussant à agir de façon identique, s'organise autour de lignes de fracture portant sur des enjeux cruciaux pour l'institution. C'est «*une lice*» au sein de laquelle les professionnels «*s'affrontent et définissent le territoire commun et spécifique sur lequel ils se différencient*»¹³. Bornant la zone d'autonomie et d'initiative des professionnels de la PJJ, un système de représentations et de valeurs est constitué de questions communes et non pas de réponses homogènes. Ces questions s'organisent autour de deux missions – discipliner, épanouir – que la PJJ tente en permanence de concilier.

Jusqu'à un passé récent l'autonomie professionnelle dont se prévalaient les éducateurs apparaissait comme le corollaire de l'idéal éducatif porté par l'institution et le meilleur garant de l'indépendance du travail éducatif en direction des jeunes. Durant cette période, administration et corps des professionnels n'ont peut-être pas toujours marché du même pas, mais du moins ont-ils débattu autour des mêmes questions - nées des contraintes contradictoires qui traversent la mission de la PJJ - et cherché, conjointement, à résoudre ces contradictions. Les deux instances - administration et corps professionnel - se reconnaissaient mutuellement comme ayant légitimité à définir l'activité de l'institution et les questions faisant sens pour ses agents.

L'articulation entre ces deux instances (administration et corps des professionnels) a été, en partie, construite par une troisième entité, le centre d'étude et de formation de Vaucresson. Historiquement, celui-ci a joué un rôle très particulier dans l'élaboration et la transmission des savoirs professionnels. Une double mission est assignée à ce centre : d'une part assurer la formation initiale des personnels éducatifs, et d'autre part, contribuer à la constitution et à la diffusion des savoirs nécessaires à l'exercice professionnel en faisant connaître, au sein de la profession, les savoirs nés de la recherche mais aussi en interpellant les disciplines savantes à partir des questions et problèmes nés de la pratique. La recherche permanente de l'articulation entre savoirs des pairs et savoirs des experts, les va-et-vient fréquents entre expérience de terrain et expérience de formation, l'importance de l'alternance dans la formation, tout cela

¹³ Monjardet D., «La culture professionnelle des policiers», *Revue française de sociologie*, vol. 35, 1994, p. 399.

donne aux professionnels une place prépondérante dans la désignation et la reconnaissance des savoirs. Ce fonctionnement place la PJJ du côté de l'univers des professions, dans lequel les professionnels contrôlent les savoirs, donc l'entrée dans la carrière et la manière d'occuper les fonctions.

A la fois inscrit hiérarchiquement dans l'administration et lieu autonome d'élaboration de la culture professionnelle, Vaucresson a largement contribué à la constitution de la culture professionnelle. Ainsi, à partir de 1952, un véritable dispositif de formation initiale a été mis en place pour les éducateurs, ce qui a homogénéisé les représentations, stabilisé les savoirs et affiché aux yeux de tous (administration comme professionnels), non pas tant les façons d'agir reconnues comme légitimes que les questions légitimes sur la façon d'agir. Le rôle du centre de Vaucresson s'est particulièrement affirmé lors de la création du statut des directeurs, en 1992. En effet, celui-ci donnait un rôle important à un poste auparavant dévalué mais aucune définition de la fonction, aucun descriptif de poste n'ont été fournis par l'administration centrale. Ce sont les formateurs qui, pour élaborer et transmettre les savoirs, ont construit le contour et le contenu de la fonction. Certes, ils se sont appuyés sur les textes et les discours émanant de l'administration. Il n'en reste pas moins que les professionnels ont joué un rôle primordial dans la définition du poste. C'est ce rôle qui leur est aujourd'hui dénié.

3. Le directeur au cœur des tensions traversant l'institution

Le schéma que nous venons de présenter est entré en crise : le dialogue est perturbé, voire interrompu, les relations se durcissent entre les instances. Il ne suffit plus d'invoquer la mission éducative, ni de se référer à la culture professionnelle des éducateurs pour garantir la transmission des valeurs aux nouveaux professionnels. Les deux instances de transmission, auxquelles correspondent des ordres de légitimité - le groupe professionnel au sens large (légitimité professionnelle) et l'institution (légitimité politique) - sont devenus concurrentiels. Alors que les formes de reconnaissance étaient encore, il y a peu, entremêlées et en interaction, elles coexistent désormais sans se reconnaître. La prise de fonction des directeurs de service est particulièrement difficile parce qu'ils sont écartelés entre contraintes professionnelles et contraintes institutionnelles. Les façons d'exercer la fonction apparaissent diverses, et leurs légitimités tout à la fois instables et contestables : «*on ne sait plus où situer le curseur*» disent les directeurs.

Du côté de l'administration, la PJJ a pris récemment un double virage. Tout d'abord, elle impose aujourd'hui à ses directeurs des objectifs gestionnaires précis et attend d'eux des résultats tangibles. Elle-même sommée de rendre des comptes par un rapport très négatif de la cour des Comptes, elle est soumise aux exigences communes au reste de la Fonction publique avec la mise en place progressive de la Lolf (Loi organique à la loi de finance) qui entraîne l'obligation de résultats et

l'évaluation constante des actions et des personnels. Les directeurs sont censés décliner cette politique gestionnaire dans les services. C'est ainsi que, par l'intermédiaire d'indicateurs chiffrés, des procédures de contrôle de l'action des structures ont été mises en place récemment, ce qui aux yeux des professionnels constitue «*une infiltration de la mission éducative par la rentabilité*». Les indicateurs - parmi lesquels on note le taux de récidive des jeunes ou le taux de satisfaction des magistrats - proposent en effet une traduction chiffrée de l'efficacité des personnels éducatifs. En outre, il est fréquemment rappelé aux directeurs qu'ils sont les maillons d'une chaîne hiérarchique, ce rappel étant particulièrement difficile à vivre pour eux en raison du recentrage récent de l'institution sur l'aspect répressif au détriment du travail éducatif.

En effet, aujourd'hui la sanction tend à concurrencer l'approche éducative appuyée sur une prise en charge individuelle du jeune. Le personnel éducatif est davantage sollicité pour contrôler l'accomplissement des mesures judiciaires, et moins pour accompagner les jeunes dans un parcours éducatif. Ces options répressives découlent pour une large part des dispositions de la loi Perben 1¹⁴, encore renforcées par les textes législatifs récents. Ce qui, au moment de l'enquête, était l'avant-projet de loi sur la prévention de la délinquance¹⁵ qui entend obliger les éducateurs à signaler aux maires «*toute personne présentant des difficultés sociales, éducatives ou matérielles*». Nombre de directeurs s'inquiètent de tels choix politiques, qui entrent en contradiction avec leurs convictions personnelles et leur éthique professionnelle. Cela nourrit pour certains la déception à l'égard d'une fonction dans laquelle ils ne reconnaissent pas les valeurs pour lesquelles ils se sont engagés dans l'institution. Cela les place enfin en situation difficile face à des équipes qui peuvent réagir très négativement aux nouvelles orientations de l'institution. C'est le cas des directeurs lorsqu'ils sont sommés - parfois lors de leur première prise de fonction - d'ouvrir des structures d'hébergement largement contestées par les éducateurs. Ils sont contraints de le faire soit avec des équipes expérimentées mais opposées à ces nouvelles formes d'intervention, soit avec des équipes à peine constituées et dépourvues de professionnalité et en ne disposant pas des armes que la formation aurait pu ou du leur fournir : dans nombre de ces structures, les directeurs sont obligés de faire appel à du personnel précaire (Emplois Jeunes, contractuels) peu ou pas formés.

Du côté de la profession, les équipes éducatives se crispent, mais on peut rencontrer des positions presque opposées. Certaines d'entre elles, attachées aux valeurs de la

¹⁴ Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice, publiée au Journal Officiel n° 211 du 10 septembre 2002.

¹⁵ Aujourd'hui la loi de prévention de la délinquance : loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 publiée au Journal Officiel du 7 mars 2007.

PJJ manifestent leur hostilité à l'encontre des directives institutionnelles que doivent transmettre les directeurs. Comme l'explique un directeur de CER, *«les orientations de l'administration, le durcissement de la législation, le retour à la prise en charge du pénal, ça heurte les équipes et le directeur de service est le premier échelon de la hiérarchie, il est le réceptacle de ce que les éducateurs s'y retrouvent plus, et défendent leur identité»*. Mais à l'inverse, dans d'autres structures, de jeunes éducateurs demandeurs de sanctions à tout va, se trouvent presque en phase avec les options politiques répressives et entrent en conflit avec les directeurs lorsque ceux-ci tentent de maintenir l'espace éducatif. Les demandes des équipes face aux directeurs sont donc très diverses, toute une gamme d'attente s'exprime sur le terrain, le directeur devant assumer des rôles qui vont du *«super-éducateur»*, au *«père fouettard»*. La communauté éducative paraît donc moins soudée et la culture professionnelle moins homogène : des questions surgissent (ou resurgissent) qui ne faisaient pas partie des interrogations admises comme légitimes. Une directrice s'alarmait ainsi de voir les jeunes éducateurs catégoriser les jeunes *«c'est une feignasse»* ou *«c'est un futur meurtrier»*, sans tenir compte de leur passé et barrant toute perspective éducative, attitude opposée à la posture professionnelle éducative.

4. La formation en question

Après la promulgation du statut de directeur en 1992, ce sont les professionnels du CNFE qui ont construit la formation ; bien plus, ce sont eux qui ont défini le contenu du poste. La formation a d'abord été pensée pour opérer une rupture avec le champ éducatif, le modèle étant celui des formations destinées aux cadres de même niveau dans d'autres administrations. Les directeurs devaient avant tout satisfaire aux exigences du management public, maîtriser les procédures administratives et participer à la modernisation du service public. Cette rupture avec l'éducatif paraissait en outre nécessaire pour que les premiers directeurs recrutés, issus généralement du corps des éducateurs, puissent se positionner vis-à-vis des équipes et occuper au mieux leurs nouvelles fonctions. Au fil des promotions, néanmoins, les responsables du CNFE n'ont cessé de s'interroger sur la fonction de direction. Les évolutions des contenus de formation reflètent la vigueur de ces interrogations. A partir des 4^e et 5^e promotions (1996-97 et 1997-98), la formation s'est ainsi éloignée de la préparation à une fonction définie statutairement pour se mettre au service de la prise en compte de leur champ de compétences spécifiques, notamment autour des axes éducatif et judiciaire.

Après la rupture initiale avec l'éducatif, celui-ci est progressivement devenu une des pierres angulaires de la culture professionnelle transmise aux futurs directeurs. Certes, lorsque les promoteurs de la formation décrivent la fonction de direction, ils prennent soin de noter qu'il ne s'agit pas de faire corps avec les équipes. Mais ils précisent immédiatement que le directeur doit néanmoins organiser ses différents niveaux d'intervention (action individuelle, management institutionnel, pilotage politique inscrit

dans l'espace local) autour de la fonction éducative. En arrimant la fonction de direction aux valeurs éducatives qui ont fondé l'action de la PJJ, la formation a donc joué un rôle marquant à la fois dans la construction de ce groupe professionnel et dans les difficultés que ressentent aujourd'hui nombre de directeurs dans leur activité.

En effet, si la formation valorise désormais le rôle des directeurs dans le travail éducatif, leurs missions demeurent celles fixées par l'administration. L'inscription grandissante des directeurs dans la chaîne hiérarchique laisse parfois penser que l'administration les définit comme des courroies de transmission : ils sont chargés de mettre en œuvre localement une politique à la fois gestionnaire et répressive. Cette fonction s'éloigne de ce qui les définit : leurs trajectoires, leurs choix professionnels, leurs valeurs. Elle n'est pas non plus en totale cohérence avec les présupposés de la formation qu'ils viennent de suivre. Les oppositions entre d'une part, les consignes et contraintes de la fonction et, d'autre part, la mission qui leur est assignée par la formation - organiser leur action autour de la mise en œuvre de l'action éducative - les placent en situation de double contrainte, avec toutes les tensions intérieures qui en résultent.

Par ailleurs en ne prenant pas acte des nouvelles conditions de la prise en charge éducative induites par l'application des politiques répressives, la formation place les directeurs en difficulté. Au cours de l'enquête, il est apparu que la formation initiale représente une ressource limitée pour les directeurs. Les critiques sont particulièrement fortes concernant la fonction de management et d'encadrement des équipes qui représentent la difficulté essentielle du poste et à laquelle nombre de directeurs estiment avoir été peu ou mal préparés. L'insatisfaction trouve également sa source dans la faiblesse des enseignements portant sur l'action éducative - toujours citée et jamais traitée - et dans le décalage existant entre le modèle de prise en charge véhiculé par la formation et la réalité du terrain.

Ainsi, on a vu que certains directeurs, en prenant leur premier poste, doivent immédiatement assurer l'ouverture de nouvelles structures (CPI ou CER) : ils doivent construire le projet éducatif, «recruter» les éducateurs, composer le groupe de jeunes qui sera admis dans le foyer. Toute la philosophie de la prise en charge est à construire en ce domaine. Or les directeurs débutants notent que rien ne leur a été transmis, dans leur formation initiale, concernant ces nouveaux foyers. Le centre de formation n'ayant aucunement pris en compte les évolutions en cours, ils ont dû improviser, seuls et sans appui. Un directeur explique : *«Pendant la formation à Vaucresson, l'année précédente, la question des CPI était présente – elle faisait débat à la PJJ –, mais les formateurs refusaient catégoriquement de l'évoquer. Ce n'était pas le lieu où on pouvait l'évoquer, les revendications syndicales, philosophiques pouvaient interférer. Il n'y avait pas d'appui de la formation alors que la moitié des postes proposés en première affectation étaient en CPI. Certains collègues ont ouvert sans locaux et sans équipes, c'était encore plus dur, ils étaient tous seuls dans leur bureau à réfléchir».*

De la même façon, la question de l'attitude face à la violence, qui représente la difficulté majeure à laquelle sont confrontées les équipes, n'était aucunement traitée dans la formation. D'une manière générale, alors que l'institution se réorganise autour d'une prise en charge donnant plus de place à la contrainte, les conséquences de cet inflexibilité ne sont pas prises en compte dans la formation. Or, de l'avis même des formateurs, le modèle psycho-éducatif appuyé sur la contractualisation, qui s'était progressivement élaboré depuis l'ordonnance de 1945 et surtout depuis la mise en place de l'assistance éducative après 1958, n'est plus pertinent dans ces nouvelles situations. Où trouver un autre modèle ? La réflexion pour définir une autre forme d'intervention adaptée à un cadre plus contraignant semble balbutiante en la matière, même si un groupe de travail sur la violence a été récemment initié.

Certes, toutes les difficultés des directeurs ne sont pas dues à la seule formation. Ainsi le fonctionnement de la chaîne hiérarchique peut également être mis en cause par les directeurs de service qui ne se sentent pas toujours épaulés comme ils le souhaiteraient. Mais sur les deux points qui viennent d'être décrits - manque de cohérence entre définition du poste par l'administration et par le centre de formation, manque d'armes pour construire la prise en charge éducative -, la formation peut être mise en cause. Nous allons montrer que, pour comprendre ce qui peut apparaître comme un manque de réactivité du centre de Vaucresson, il est nécessaire de replacer celui-ci dans le jeu de pouvoir qui traverse l'institution.

5. Le centre de formation au cœur d'un conflit interdisant l'élaboration de la culture professionnelle

Nous avons évoqué plus haut le mode de structuration spécifique de la formation à la PJJ : la formation y a toujours été pensée en étroite articulation avec la recherche ; les pratiques professionnelles de terrain ont longtemps irrigué la formation par un va-et-vient permettant l'innovation ; ce sont des praticiens de la PJJ qui assurent (par période de trois à sept ans) des fonctions de formateurs, de concepteurs ou de responsables de dispositifs de formation. Ces éléments ont contribué à la constitution d'une professionnalité éducative forte, à mi-chemin entre la théorie et la pratique.

L'affaiblissement de la culture commune perceptible dans les équipes est, en partie, la conséquence des recrutements massifs que l'institution a dû mener en peu de temps¹⁶. Il s'explique aussi par le conflit larvé, perceptible au moment de l'enquête, entre le

¹⁶ En 2003, la Cour des Comptes évaluait à 1290 le nombre d'emplois d'éducateurs créés entre 1996 et 2000 et ce dans une petite institution (8 000 agents en 2004).

centre de Vaucresson et l'administration centrale. C'est ce conflit qui peut également expliquer l'absence de soutien apportée par la formation aux directeurs face à la situation, sans doute exceptionnelle, qu'ils vivaient au moment de l'enquête. Les oppositions entre l'administration et le centre - vécu par certains membres de l'administration centrale comme le porte parole des professionnels - ont été particulièrement mises en lumière à l'occasion de la refonte de la formation initiale des directeurs, elle même liée à la transformation de leur statut. Le conflit s'inscrit dans une redéfinition des rôles de chacun des acteurs, la prochaine délocalisation du centre - de Vaucresson, de la banlieue parisienne à Roubaix - entraînant une réorganisation des structures et des fonctionnements. Actuellement l'administration centrale tente de dénier à Vaucresson le rôle de tiers qu'il jouait jusqu'alors. Ses cadres s'efforcent, en effet, de réduire l'autonomie du centre et, ainsi, de restreindre le pouvoir des membres de la profession éducative - traditionnellement très présents à Vaucresson - sur la définition des fonctions et des savoirs légitimes. *«Il y a un enjeu de pouvoir avec ceux qui se sentent propriétaires de la formation [...] Nous luttons contre le totalitarisme du terrain»*, dit un représentant de l'administration, responsable de la cellule projet chargée de préparer le déménagement à Roubaix.

L'administration veut reprendre du pouvoir sur la définition de la fonction de directeur de service, ce que les formateurs et chargés d'étude de Vaucresson jugent pertinent : ils déploraient, jusqu'alors, l'absence de directives claires sur lesquelles s'appuyer pour définir le profil de sortie. Mais elle entend aussi prendre la main sur l'organisation de la formation. Ainsi, elle veut structurer l'activité de formation en envisageant de construire une filière de formation, ce qui pourrait mettre à mal toute l'architecture des services formation, largement appuyée sur la circulation des professionnels entre terrain et activité de formation. L'administration entend également piloter plus étroitement la formation, le centre de Vaucresson perdant le pouvoir sur le plan de formation pour ne conserver de responsabilité que sur le programme.

La tension est d'autant plus forte que les services centraux sont en train de construire des référentiels de compétences que le service de formation devra décliner en savoirs et savoir-faire. Or le référentiel de compétences des directeurs, qui venait d'être transmis au service formation à la fin de l'enquête, n'accordait qu'une place dévaluée à la fonction éducative : une fonction seulement sur les neuf déclinées dans le référentiel y fait allusion, les autres concernant la gestion et le management. La nouvelle définition du poste paraît donc particulièrement en phase avec le rôle assigné par l'administration que nous venons de décrire plus haut ; en revanche, elle est bien différente de celle qu'avaient élaborée les formateurs du centre de Vaucresson. C'est au prix d'un combat «pied à pied», selon ses propres termes, que le responsable de formation a pu maintenir l'éducatif au centre de la fonction de direction.

Le conflit portait donc bien sur la définition de la fonction : l'administration entendait mettre la fonction gestionnaire au centre de la fonction, alors que, pour les formateurs de Vaucresson c'est la fonction éducative qui devait constituer le cœur de métier. Le

renouvellement des méthodes d'élaboration des contenus de formation, apparaît comme l'arme essentielle de l'administration. Jusqu'alors les objectifs des formations étaient construits par le va-et-vient entre les fondamentaux de la culture professionnelle, détenus par les formateurs issus du terrain, et les orientations politiques de l'institution qui étaient réinterprétées et réorganisées au sein de cette culture commune. Les méthodes de l'administration s'appuient au contraire sur l'élaboration de référentiels de compétences confiée aux services centraux. Cette option s'inscrit dans un ensemble de mesures visant à encadrer de façon technocratique la définition de l'activité éducative. Des référentiels métiers, des référentiels mesures (décrivant les pratiques attendues à partir de «protocoles» élucidant les «techniques destinés à atteindre le but recherché dans le respect des règles déontologiques et éthiques¹⁷»), des guides de bonnes pratiques se mettent en place. Toutes ces techniques font l'objet de réticences des professionnels au nom de la culture professionnelle *«le référentiel métier, ça fait perdre la spécificité des interventions, on n'a pas de technique mais du savoir être, de l'humain»* (directeur de foyer). Plus largement, ce qui apparaît à l'observateur, c'est la prégnance d'une logique individualisante dans les dispositifs de formation. À travers la mise en place de ces différents référentiels, qui s'élaborent depuis peu, on voit pointer un mode de structuration de la profession qui sape les fondements collectifs sur lesquels elle s'était établie. L'administration centrale, d'en haut, définit non seulement les postes et leur contour mais le contenu des missions et des activités. Le rôle des professionnels est réduit à une participation ponctuelle et individuelle à des groupes de travail piloté par les services centraux. Les modalités collectives d'élaboration de la culture professionnelle, dans lesquelles la formation jouait un rôle central d'organisateur, en sont bouleversées.

L'étude a confirmé les difficultés des directeurs au moment de la première prise de poste ; elle a également conduit à penser que ces difficultés n'étaient pas dénuées de lien avec la formation initiale qu'ils venaient de terminer au moment de la prise de poste. Mais elle a surtout mis en lumière les tensions qui traversent l'institution et qui opposent le monde des professionnels (dont le centre de formation est partie prenante) et l'administration centrale. Le conflit a sans doute amené le centre de Vaucresson à réagir tardivement aux transformations affectant l'institution, et tout particulièrement, aux implications du virage répressif sur la prise en charge éducative. Au moment de l'enquête l'institution ne parvenait pas à réélaborer la culture professionnelle, en intégrant les contraintes de la politique répressive et des obligations de gestion, tout en restant fidèle aux valeurs qui constituent le socle de la culture de la PJJ. Le poids de

¹⁷ Programme, dit Carbuccia-Berland, fixé à la PJJ pour 2004-2007.

ces tensions, qui n'était pas sans effet sur le lien entre formation et activité, constituait un élément fondamental pour comprendre les difficultés vécues par les directeurs de service.

Bibliographie:

DANIEAU-KLEMAN, C., DUGUÉ, E., MALOCHET, G., (2006), *Les directeurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse : gérer ou éduquer*, Etudes et recherches n° 9, décembre 2006, CNFE/PJJ, Ministère de la Justice, 91 pp.

FREUND, V., (2004), *Le métier d'éducateur de la PJJ*, Paris, La Découverte.

MONJARDET, D., (1994), «La culture professionnelle des policiers», *Revue française de sociologie*, vol. 35, pp. 394-411.

Éléments de construction identitaire professionnelle des assistants de service social en formation

Bertha GRANJA¹⁸
Institut Supérieur de Service Social de Porto

Introduction

Le présent article entend contribuer à une amélioration du rôle des établissements d'enseignement supérieur dans la construction et dans la consolidation identitaire des assistants de service social. Notre propos repose sur une recherche menée dans différents champs de pratique, au Portugal, au Canada et au Brésil, avec comme objectif d'appréhender le savoir professionnel des assistants de service social et leur rôle dans la construction et dans l'affirmation identitaires de leur profession. La méthodologie utilisée, de type ethnographique, a permis d'observer la participation des professionnels dans leur contexte et d'étudier les conduites, les discours et les émotions présents dans l'agir professionnel, bien que, comme l'affirme Le Boterf (2003), une description complète de cet agir soit impossible, notamment en raison de l'implication forte de structures inconscientes dans la gestion d'actions complexes Schön (1996).

La construction identitaire est un processus continu qui commence lors de la formation universitaire et se consolide dans les dynamiques processuelles et interactives de l'espace structuré des pratiques. La formation doit fournir aux étudiants les multiples savoirs nécessaires à la construction des structures cognitives et à l'apprentissage des procédures et des principes éthiques et comportementaux, qui permettent aux étudiants de faire leurs choix identitaires (pour soi et pour autrui).

La construction identitaire individuelle et collective nécessite une interaction permanente entre la théorie, la réalité sociale et la pratique professionnelle ; une des

¹⁸ Professeur à l'Institut Supérieur de Service Social de Porto (ISSSP) et chercheuse au sein du groupe ASPTI (Analyse Sociale des Professions Techniques et Intellectuelles), (berta.granja@isspp.pt).

conditions fondamentales pour l'atteindre réside dans la disposition des étudiants à pratiquer la réflexivité, réflexivité impliquant obligatoirement une capacité de structuration de la pensée, une capacité de construction d'un discours professionnel verbal et écrit, sur et dans l'action, ainsi qu'une ouverture à la remise en question, pour accepter le débat et les perspectives plurielles.

Quels sont les dispositifs de la formation académique qui peuvent contribuer à la construction identitaire des assistants de service social, considérant que les identités sont des constructions à la fois subjectives et sociales, résultant notamment d'interactions entre les trajectoires individuelles, les systèmes de formation et d'emploi et les relations d'échange et de pouvoir qui se tissent entre le (futur) professionnel, ses pairs et d'autres acteurs ? Quels sont les dispositifs pédagogiques, les activités de formation théorique et pratique susceptibles de développer les capacités d'auto-réflexion, et quel est le rôle d'autres espaces informels et formels de la vie scolaire dans ce processus ?

1. Quelques éléments de l'identité professionnelle des assistants de service social

L'identité professionnelle est une ressource d'énergie et de sens pour l'action, permettant au professionnel de se faire reconnaître comme agent professionnel, lui permettant également d'identifier sa mission, de légitimer son rôle social et d'acquérir de l'autorité et la confiance des usagers.

Selon Dubar (1997), la construction identitaire est une plateforme commune qui regroupe les professionnels et les différencie des autres parce qu'ils ont des caractéristiques explicitées, socialement légitimées, les spécifiant sur le marché du travail et de l'emploi. Les représentations identitaires professionnelles ont un grand pouvoir social et symbolique qui peut modeler les interactions avec les autres.

Dubar (1997) considère que les formes identitaires ne peuvent pas être vues comme une pure expression psychologique des individus, ni comme le produit linéaire de structures sociales, politiques ou économiques transcendantes, mais bien plutôt comme le résultat d'un processus dynamique d'interactions entre des conditions objectives sélectionnées, réélaborées et réinterprétées au niveau subjectif.

Le processus de construction identitaire professionnelle des assistants de service social dépend de conditions sociales mais aussi d'investissements subjectifs et groupaux dans l'élaboration d'un savoir d'action professionnel, constitué à la fois :

- d'une activité sociocognitive mobilisant de multiples sources des savoirs ;
- de la maîtrise des procédures professionnelles ;

- de la capacité d'objectivation des problèmes, d'explicitation des procédures et d'insertion dans les espaces de (re)construction formalisée du savoir professionnel ;
- d'une sensibilité sociale rendant le professionnel capable de réagir physiquement, rationnellement, cognitivement et émotionnellement aux situations ;
- d'un espace d'autonomie dans l'exécution et l'adaptation des politiques sociales ;
 - une capacité de gestion des relations de pouvoir et des interactions avec d'autres acteurs ;
- d'un pouvoir concret en terme de gestion des ressources ;
- de l'appartenance à des collectifs ;
- de la légitimité sociale obtenue par l'action professionnelle.

2. Tension permanente dans le processus de construction de l'identité professionnelle des assistants de service social

Les formes identitaires professionnelles dépendent des processus de socialisation secondaire comme la formation, l'insertion dans les groupes de pairs et dans les contextes institutionnels, les dynamiques du marché du travail et les processus sociaux où se fait l'intervention professionnelle.

Un signe structurant de la construction identitaire réside dans la tension permanente que les paradoxes du quotidien apportent à la pratique professionnelle, situant les professionnels et les étudiants dans une dualité permanente, «d'être entre deux» au sens d'Autès (1999). Il y a en permanence un questionnement sur les finalités, sur les compétences spécifiques, sur les différentes dimensions des rôles et des statuts, sur les relations sociales et l'exercice du pouvoir, sur les savoirs nécessaires, sur les perspectives de l'évolution du social, et sur la distance toujours présente entre le rôle souhaité et attribué dans le champ de la politique sociale et les ressources disponibles pour résoudre les problèmes.

Les institutions de service social et les professionnels interviennent sur les conséquences des problèmes sociaux, mais la possibilité d'agir sur les causes structurelles, sociales, économiques, politiques et culturelles de l'exclusion, de la pauvreté, de la maladie et de la souffrance se limite à chaque champ d'intervention professionnelle particulier, ce qui génère ambivalences et contradictions. Le professionnel ne peut pas ignorer les déterminismes globaux et les facteurs structurants, mais son plan d'intervention est normalement réduit aux individus, aux familles et aux groupes sociaux. Donc, influencer le social dépend des niveaux de conscience individuelle et collective de l'origine des problèmes, de l'interprétation des facteurs causals et des affects et émotions présents dans les interactions.

Les professionnels sont aux prises avec des problèmes de plus en plus complexes et

interpénétrés, avec un environnement turbulent et avec un futur difficilement prévisible. Les régulations, les modèles d'intervention et même les concepts et l'interprétation des problèmes en viennent à déstabiliser les références identitaires, et doivent dès lors être adaptées afin que, dans l'action, le professionnel puisse choisir entre plusieurs stratégies, prendre des décisions à partir de combinaisons de démarches multiples et de logiques diverses permettant de planifier un futur désirable et de trouver les ressources nécessaires.

Le contexte socioéconomique actuel entraîne une certaine déprofessionnalisation, une industrialisation des services, une prolétarianisation des techniques, avec comme seuls objectifs la rationalisation et la limitation des dépenses publiques. Les financements sont limités dans le temps par une politique de projets qui précarise les emplois, réduit les salaires et, dans un même mouvement, augmente les charges de travail, en exigeant des résultats objectifs et quantifiables dans des délais très courts, alors que les changements et les résultats dépendent de dynamiques difficilement contrôlables.

La compétitivité sur le marché de travail s'accroît et les postes traditionnels des assistants de service social sont progressivement occupés par d'autres groupes. L'offre de formation augmente, mais sans régulation entre offre et demande. Par contre, les assistants de service social interviennent désormais, en raison de la complexité croissante et du caractère multidimensionnel des phénomènes et des problèmes sociaux, dans des domaines dont ils étaient jusque là absents (éducation, santé, justice, emploi et formation).

Devant l'ampleur des problèmes sociaux, les professionnels se demandent si leur savoir est toujours pertinent ou s'il est désormais trop insuffisant que pour permettre le déploiement d'une pratique adaptée à la complexité et l'instabilité des relations sociales et aux conflits de valeurs. De plus en plus nombreux sont les professionnels qui se sentent ignorants ou qui perçoivent comme trop fragiles les théories guidant leur action, estimant que les espaces de réflexion critique par rapport à leur action professionnelle sont trop réduits, alors même que s'impose le fait d'agir dans l'urgence pour être en mesure d'aider les personnes en difficulté, malgré le manque de ressources et le défi des effets pervers et inattendus des politiques sociales.

Les crises et mutations sociales influencent le processus de construction identitaire par lequel les professionnels combinent motivations, intérêts, besoins, attentes et logiques d'action¹⁹ pouvant se compléter, confluer, se superposer, ou s'opposer dans

¹⁹ Les logiques d'action et les façons de penser, de voir, de réfléchir, intègrent les éléments de motivation, d'intérêt et d'attente qui ne sont pas toujours explicites, mais qui donnent du sens et conditionnent à la fois l'action et la volonté d'agir.

les relations sociales présentes dans l'intervention.

Par exemple, la croissance et la plus grande visibilité des problèmes sociaux peuvent être favorables au développement de l'emploi et à la reconnaissance sociale du groupe professionnel, mais peuvent aussi rendre plus visibles les exigences d'efficacité et de résultats. En période de crise de l'Etat social, avec le développement de politiques néolibérales, les assistants de service social sont considérés, par quelques secteurs de la société, comme des intervenants sociaux qui favorisent perversement la dépendance des individus, la non-disposition au travail et les comportements déviants.

Une source de tension supplémentaire réside dans une autre référence identitaire très importante : la relation d'aide et de proximité. Les paradoxes de cette relation sont diversifiés pour les professionnels : exercer un contrôle social tout en exigeant l'autonomie des individus, à un moment où ceux-ci sont en train de la perdre ou sont déjà installés dans la dépendance, rationalisant leurs comportements d'assistés pour survivre ; défendre les impératifs de justice sociale tout en reconnaissant que ces objectifs leur échappent professionnellement ; valoriser la participation dans les mouvements sociaux, tout en contrariant les stratégies contradictoires de survivance des populations, confrontées à la pression de segments sociaux divers ; former les acteurs collectifs et se perdre en raison de réponses et de ressources insuffisantes ; fournir des ressources et faire respecter les droits tout en affrontant les paradoxes des conséquences perverses de l'exercice des droits ; se débattre entre les procédures techniques, les règles, les prescriptions institutionnelles et les valeurs éthiques ; utiliser les savoirs théoriques sur les causes et conséquences des problèmes sociaux tout en ayant du mal à contrôler un ethnocentrisme ancré dans une perspective de classe ou de groupe social d'appartenance.

3. Les sources identitaires professionnelles des assistants de service social

Par «sources identitaires professionnelles», nous entendons les ressources disponibles dans l'environnement que l'étudiant peut utiliser pour fonder ses choix et élaborer son identité professionnelle. Les sources identitaires professionnelles les plus importantes sont :

- Un corpus de savoirs théoriques explicatifs des problèmes et contribuant à la construction d'hypothèses opérationnelles pour l'action formant les structures sociocognitives pendant une formation longue et spécialisée. Cette formation est une condition obligatoire pour avoir accès à l'emploi et se faire reconnaître une légitimité professionnelle à travers un diplôme officiel.
- Les répertoires construits dans les champs des pratiques à partir de la structuration et de l'objectivation du savoir professionnel, articulés avec les sources de savoirs divers générant des modèles d'analyse et d'interprétation des problèmes

professionnels, permettant la construction de protocoles et de procédures d'intervention.

- L'immersion dans la culture professionnelle pendant la formation permettant l'accès aux codes spécialisés de la profession, aux savoirs d'action et à l'identification des problèmes, des contextes et des ressources de l'action.
- Les situations problématiques, normalement incertaines, intrigantes et embarrassantes, qui désorganisent les répertoires et savoirs déjà établis, les représentations acquises et qui obligent à l'innovation et à la reconstruction identitaire, à la structuration de schémas et réseaux conceptuels et à une nouvelle recherche du sens de l'action à partir d'un système de références affectives (émotions, affects et valeurs).
- Les systèmes de croyances et de valeurs des mouvements collectifs organisés autour d'intérêts communs, servant de modèles à la construction identitaire.

4. La formation des structures sociocognitives, une exigence de la construction identitaire

Un élément capital des formes identitaires professionnelles, dans une optique de communication et d'énonciation des savoirs qui en sont le fondement, est l'activité sociocognitive. Schön (1994) explicite en ce sens les facteurs de validation du «savoir agir» professionnel : *«Le savoir systématique fondamental d'une profession a, croit-on, quatre propriétés essentielles. Il est spécialisé, il est bien balisé, il est scientifique et il est standardisé»* (p. 48). Le Boterf (2004) parle aussi d'une architecture cognitive nécessaire à l'agir professionnel, formée par de multiples matériaux dont la sélection se fait consciemment sur base de leur pertinence.

Le savoir spécifique du groupe professionnel, qui permet l'accès aux codes spécialisés de la profession, est paradoxalement issu de diverses disciplines scientifiques, de divers «univers intellectuels» au sens de Dubet (2002). Pour agir, il faut faire la synthèse du corpus des savoirs théoriques qui expliquent et identifient les problèmes professionnels, leur genèse, et, dans le cas des services sociaux, les sens et les dynamiques des processus sociaux. Ces savoirs, pour devenir ressources d'action, ne peuvent pas être prescriptifs ; au contraire, ils doivent questionner l'action et son résultat, et soutenir l'objectivation et la formalisation des diagnostics, des stratégies, des intentions et des procédures d'intervention concrète. Cette activité sociocognitive fait l'objet de grands débats à l'intérieur de cette discipline professionnelle afin de savoir en quoi ce type de savoir professionnel s'avère spécifique, vu notamment que la pratique, exigeant une fondation rationnelle, se nourrit de savoirs validés par différentes disciplines, savoirs expliquant et interprétant les phénomènes sociaux tout en étant reconnus comme des savoirs généralistes, polyvalents, issus eux-mêmes de plusieurs sources.

Les assistants de service social, même quand ils sont producteurs d'un savoir

académique, s'identifient aux critiques adressées vis-à-vis de leurs pratiques par les disciplines «colonisatrices» comme les dénomme Dubet (2002) : ainsi en est-il, par exemple, de la sociologie et de la psychologie qui ne valorisent ni ne reconnaissent le savoir d'action. Malgré cela, ces critiques donnent sens et unité à l'ensemble hétérogène des prestations et tâches du quotidien professionnel, renforçant par là même l'identité grâce à la reconnaissance implicite de la complexité d'une intervention systématiquement banalisée par le sens commun.

Les stratégies cognitives qui influencent l'action se composent des savoirs disciplinaires formalisés en concepts, lois, systèmes explicatifs qui objectivent le processus de la pensée ; leur pouvoir de généralisation en modèles et principes orienteurs adaptables et ajustables dans un processus de (ré)invention continue permet le renforcement de l'efficacité de l'action. Faleiros (2000) affirme que *«le développement de l'action professionnelle n'est pas éloigné du savoir. (...) Sans savoir, on a seulement l'activisme qui signifie une pratique mimétique et inconséquente»* (p. 111).

L'accès au savoir accumulé permet d'agir de manière plus sûre et d'affronter les contraintes de l'action, les bénéficiaires d'aide ne pouvant être soumis à une expérimentation par essais et erreurs vu que l'occurrence de graves erreurs peut compromettre les processus de vie individuels et collectifs.

L'exercice professionnel vise des faits sociaux totaux, au moyen d'un savoir généraliste permettant d'agir de façon non segmentée, ni brisée, selon des processus et dynamiques non reproductibles et instables producteurs d'équilibres et d'articulations nouvelles entre les disciplines segmentant le social.

Malgré l'impossibilité de déduire linéairement les pratiques des contributions des sciences sociales, comme le souligne Faleiros (2000), *«la connaissance sur la misère n'éliminant pas la misère»*, les sciences peuvent néanmoins établir les conditions de l'action et résister à la tentation de n'agir qu'au cas par cas. La connaissance objective des conditions sociales permet de repérer les facteurs à l'origine de la reproduction des problèmes et les conditions sociales des existences individuelles qu'il convient de modifier.

La formation théorique préalable à l'action est une ressource centrale dans la construction identitaire du groupe professionnel. Elle confère l'intention et le sens à l'action, permettant le déploiement de l'agir en dehors de toute interférence arbitraire des préjugés, conduisant ainsi les étudiants à entamer un dialogue par la médiation des idées sans confondre celles-ci avec la réalité. La formation théorique doit permettre l'acquisition de la lucidité nécessaire à l'émergence de savoirs complexes tels que le savoir d'action (Morin, 1999). La formation théorique met l'étudiant au défi d'approfondir les théories explicatives et interprétatives des phénomènes intrigants de la réalité.

La pratique professionnelle ne se construit pas hors des sciences sociales ; au contraire, elle s'appuie sur leurs contributions et les confronte à la réalité, ce qui permet de vérifier leur pertinence et leur véracité et de dégager des perspectives pragmatiques qui augmentent en retour la connaissance scientifique de la réalité sociale.

5. Action et identité

«Être assistant social» signifie agir comme assistant social, avec la conscience d'être un professionnel dans un groupe bien identifié. Ce groupe donne du sens aux activités correspondant à une mission spécifique, en mobilisant une activité sociocognitive qui déterminera l'action. La réalité concrète, de plus en plus complexe et difficilement codifiable, impose la définition d'une identité qui permette la prise de décision à partir d'une multiplicité de choix possibles, l'élaboration de représentations opératoires, la réflexion avant l'action dans un exercice permanent d'interrogation : *«comme assistant social, qu'est ce que je dois faire ?»*. L'identité est une condition essentielle de l'action.

L'action stimule l'activité sociocognitive qui donne un sens à la nature fluide, hétérogène, et parfois paradoxale, des événements de la vie quotidienne. Ces événements disparates, il convient effectivement de les intégrer dans un cadre cognitif codifié, un savoir professionnel, permettant l'identification des contextes objectifs, des actes professionnels, mais aussi des états émotionnels subjectifs, lieu de l'association des sentiments et des valeurs rendant possible la vérification et l'expérimentation du réel, donnant unité et cohérence à l'action.

Comme l'affirme Barbier (2006), *«les représentations identitaires, (...) nous pouvons donc les définir comme des représentations attributives de ce qui ferait l'unité ou la continuité d'un sujet à travers ses activités»*.

L'expérience personnelle intègre l'expérience collective du groupe de pairs, la *«mémoire en réseaux»*, Le Boterf (2004), construite dans l'interaction avec les autres agents et avec les populations. L'expérience permet la consolidation du savoir d'action et des schémas groupaux de rationalité comme les représentations opératoires conscientes et infra conscientes qui dépendent elles-mêmes des structures cognitives formées et de la mémoire émotionnelle associée à l'expérience, à la base des jugements, des options éthico-politiques, des attitudes, des comportements, et des décisions nécessaires au savoir d'action relationnelle.

La formation professionnelle exige l'articulation entre les savoirs disponibles dans le curriculum, l'efficacité des pratiques pédagogiques et les nécessités émergentes dans le parcours de l'action. Dans une phase initiale, la formation ne peut pas se distancer fortement de l'expérience induite par l'insertion en contexte réel de travail. En cas de grande distance entre les savoirs et les possibilités pratiques, les attentes paradoxales et inconsistantes risquent d'entraîner une fatigue mentale et émotionnelle exagérée,

pouvant aboutir à la remise en cause de l'estime de soi, essentielle pour l'apprentissage de l'étudiant et pour le maintien de sa volonté d'agir, aussi importante que le «savoir agir».

Dès lors, l'intégration des étudiants en équipes de travail est très importante pour l'exercice de la pratique professionnelle. On peut ainsi créer des conditions très favorables pour l'apprentissage et la construction de l'identité, toujours sous la guidance des professeurs, et dans un mouvement de réflexion collective, impliquant étudiants, superviseurs professionnels et professeurs, sur les problèmes, les objectifs et les procédures de la pratique professionnelle. L'articulation entre théorie et exercice pratique est fondamentale dans la formation et la construction identitaire professionnelle car elle :

- Stimule une transaction permanente entre les diverses sources du savoir et de l'agir, et oblige à sélectionner les connaissances pertinentes dans l'explication et l'interprétation des situations ;
- Crée des conditions de résistance à l'immobilisme et au négativisme, résistance importante pour qui veut intervenir dans le social en utilisant la connaissance des régularités et des déterminants sociaux pour définir ses stratégies et opportunités ;
- Révèle clairement les conséquences individuelles singulières des problèmes sociaux, la nécessité d'adapter les réponses, les formes d'organisation à modifier et les conflits à médiatiser pour permettre les changements ;
- Confronte les étudiants avec la nécessité d'identifier les pouvoirs présents, les luttes, les enjeux, les ressources, les droits et les diverses logiques avec lesquels il lui faudra travailler ;
- Permet d'expérimenter l'élaboration d'actions complexes, comme la planification et la conduite de processus de mobilisation, la participation, la communication en contexte réel, qui ne peut faire l'impasse sur la prise en compte des composantes psychologiques des individus et des groupes, eu égard au caractère relationnel de la profession ;
- Permet d'évaluer spontanément l'action globale et les savoirs, dans une optique de confrontation avec les représentations des pairs.

La construction identitaire implique donc une autonomisation progressive de l'étudiant qui a besoin de confiance et de sécurité pour agir, pour ne pas réduire sa pratique au prescrit ou se réfugier dans les pratiques antérieures sans chercher à les innover ou les adapter, bref sans construire son identité propre.

La confiance et la sécurité reposent sur un répertoire technique, un ensemble de schémas qui configurent un enchaînement de procédures pratiques dans les contextes quotidiens. Il faut dès lors privilégier aux modèles rigides d'intervention les possibilités de généraliser en «schémas», Le Boterf (2004) des modèles opératoires qu'il faut adapter aux problèmes singuliers, avec une stabilité relative qui oriente les futures combinaisons de ressources à mobiliser dans l'action.

La confiance et la sécurité psychologique reposent également sur la référence aux

professeurs ou professionnels, référence que l'étudiant peut adopter ou refuser. Observer la pratique du professionnel est très important pour la construction identitaire, mais l'observation doit être faite avec un professionnel reconnu pour sa compétence et elle implique une relation de coopération, de respect mutuel entre les professeurs, les professionnels et l'institution. Le statut traditionnel de valorisation du savoir académique et le mépris du savoir d'action ne favorisent pas la maturité professionnelle de l'étudiant et rend difficile les choix identitaires à partir de l'action. Le contact avec la réalité professionnelle peut osciller entre la critique et l'accommodation, selon le degré d'unité perçu par l'étudiant par rapport au sens de sa pratique et de sa formation, de même que par rapport aux principes éthiques et à la légitimité des politiques.

6. Exercice des rôles et identité professionnelle

Les rôles sont en partie l'émanation de prescriptions socialement établies, en partie le résultat de la conscience réflexive et relativement autonome du professionnel et du groupe professionnel, conscience réflexive pouvant aboutir à des ruptures très fortes et même à la construction de nouvelles formes identitaires. L'exercice des rôles sociaux, notamment le rôle professionnel, engendre des situations problématiques et impose l'articulation de la subjectivité et de l'objectivité, la combinaison de logiques différentes (en vue de produire des relations interactives), et un certain nombre de changements de valeurs et d'affects.

Un des rôles centraux pour la construction identitaire structurant la profession, c'est le rôle de médiation entre l'Etat, les organisations de service social et les populations en situation de fragilité sociale. Schön (1994) affirme que *«[les] travailleurs sociaux (...) peuvent se considérer comme des travailleurs de cas cliniques, comme des moniteurs et des contrôleurs du comportement social, comme des dispensateurs de services, comme des défenseurs des droits de leurs clients ou comme des organisateurs sociaux»* .

Le contact quotidien avec la souffrance, la misère, les effets de la déqualification sociale, le manque de ressources, peut générer un mal-être identitaire chez les étudiants. Ce malaise risque à son tour de provoquer un affaiblissement émotionnel, source potentielle de comportements d'évitement des populations et de leurs problèmes, de comportements de fuite et de recherche de tâches moins affaiblissantes, laissant alors la responsabilité des contacts relationnels, structure centrale du rôle professionnel, à des personnes non qualifiées.

Eu égard aux nombreux face-à-face entre l'assistant de service social et la population, face-à-face dans lequel le professionnel adopte une position aidante et représente la plupart du temps l'unique oreille «sociale» accessible, le groupe professionnel se doit de se former aux relations interactives et à la sensibilité sociale.

7. La sensibilité sociale pour une action solidaire et compréhensive structure l'identité du groupe professionnel

L'identité de service social mobilise le professionnel dans sa totalité, y compris ses sentiments et ses émotions. Parce qu'il vise le changement de problèmes personnels et sociaux concrets et identifiés, le travail professionnel exige une connaissance très proche des populations, de leurs dynamiques et de leurs problèmes. Il faut avoir une capacité empathique pour entrer dans le monde vécu des autres et conduire des processus de communication respectant les différents quant aux problèmes et à leurs origines. Pour contrôler toute dérive ethnocentrique, il est nécessaire de changer la vision des problèmes et de modifier les attentes quant aux réponses à apporter.

Le fonctionnement intellectuel, surtout quand il supporte la pratique, est plus profond que le rationnel et le conscient. Comme l'explique Le Boterf (2004), le corps, les sentiments et les émotions sont actifs dans toute action professionnelle, spécialement dans les professions relationnelles.

Les principes éthiques qui orientent l'action exigent la présence, chez le professionnel, de capacités personnelles et techniques permettant l'établissement d'un climat favorable à l'émergence de relations empathiques de proximité au quotidien, ce qui comprend notamment : l'autonomie et le respect de la liberté de choix et de décision individuelle et collective ; la sécurité psychologique nécessaire à la recherche d'une vérité toujours provisoire et à l'utilisation des erreurs comme supports d'un travail réflexif ; l'implication personnelle et collective dans la négociation des valeurs de justice sociale, de droits sociaux et d'égalité d'accès aux ressources, et dans l'établissement d'une démocratie sociale, économique, culturelle et politique ; la communication interactive plurielle ; une régulation permettant la confiance dans la coopération, sans laquelle l'action sociale est impossible.

La sensibilité sociale doit être construite car nul ne naît sensible. «Être sensible» implique de se sentir dépendant de la vie d'autrui et de l'environnement, d'identifier les conditions de l'environnement dans leur totalité, en intime connexion avec ses propres intérêts et bien-être, et de reconnaître l'interdépendance des destins individuels et collectifs. «Être sensible» exige la «compréhension humaine», au sens de Morin (1999) : *«la compréhension humaine nous vient quand nous ressentons et concevons les humains comme sujets ; elle nous rend ouverts à leurs souffrances et à leurs joies ; elle nous permet de reconnaître en autrui les mécanismes égocentriques d'autojustification qui sont en nous, ainsi que les rétroactions positives (au sens cybernétique du terme) qui font dégénérer les moindres querelles en conflits inexplicables».*

On est sensible quand on réagit physiquement, cognitivement, émotionnellement et rationnellement à des situations, quand sont créés les prédispositions et les structures personnelles nécessaires à cette capacité. Assman et Sung (2000) relèvent comme

conditions favorables à l'émergence construite de la sensibilité et de la solidarité avec des gens en situation d'exclusion ou de fragilité sociales :

- 1^{er} condition épistémologique : le professionnel se doit de douter continuellement sur son action, parce que ses décisions et comportements concernent toujours un autre à qui il ne peut jamais totalement se substituer ;
- 2^{ème} condition : la formation et la valorisation de la sensibilité exigent la construction d'un savoir, d'un projet éducatif, ne se limitant pas au développement cognitif, mais permettant au contraire l'expérience réflexive de la solidarité, de l'interdépendance, de l'apprentissage coopératif, du travail en équipe, des activités associatives et du développement du savoir éthique et esthétique.

La formation de la sensibilité sociale doit améliorer la qualité de la relation intersubjective, permettre le contrôle de l'ethnocentrisme pour reconnaître la différence, et établir des liens entre les problèmes traités, avec une écoute active et empathique, en réduisant et en contrôlant les préjugés, tout en rendant possible un réel échange d'expériences et de savoirs, ainsi que l'aide dans des situations de grande souffrance. Une relation d'aide orientée vers la sensibilité sociale repose sur des principes incontournables :

- Défendre la personne comme être humain total, indivisible, reconnaître ses multiples besoins et établir les priorités concernant ses intérêts ;
- Assurer la connaissance concrète et personnalisée des populations et les mobiliser, en prenant en compte leurs capacités et leurs expériences, et pas seulement leurs problèmes ;
- Assurer la médiation interculturelle entre la population, les autres professionnels et agents sociaux, les organisations, et exercer une véritable plaidoirie sociale en faveur de l'information des personnes aidées par rapport aux services existants et quant à leurs droits et devoirs ;
- Anticiper les effets pervers dans l'administration des droits sociaux ;
- Dynamiser l'intervention d'autres acteurs et articuler les différents systèmes familiaux, communautaires, éducatifs, sanitaires, judiciaires, économiques avec les structures d'aide sociale, d'aide au logement, à l'emploi, à la formation.

8. Environnement formatif, cognitif et relationnel favorable à la construction de l'identité professionnelle

La socialisation scolaire est un support important de la construction identitaire. Mais on ne peut pas ignorer que les étudiants peuvent incorporer, réorganiser mais aussi oublier ou refuser les savoirs, les valeurs et les expériences vécues dans la formation, à partir de représentations de soi et du groupe professionnel, à partir du passé, des émotions vécues, du présent expérimenté, des projections dans l'avenir, et également des moyens dont ils disposent pour mener leurs projets. Ces processus croisent les phénomènes psychiques et biologiques individuels (âge, sexe, particularités subjectives) avec les conditions objectives de déterminations sociales, les règles,

normes et références communes à la base des modèles culturels.

L'environnement cognitif et relationnel favorable à la construction du savoir d'action organise les phénomènes et les hypothèses qui permettent d'intérioriser et d'assimiler consciemment et inconsciemment les capacités nécessaires au savoir d'action. Cela exige un apprentissage en situation réelle de travail et l'articulation entre théorie et pratique intégrée lors de la formation et lors d'activités pédagogiques stimulant le débat entre étudiants, professeurs, professionnels et usagers.

Cette construction suppose d'agir en phases programmées, en situation réelle et en situation de simulation, et de disposer de la possibilité d'utiliser le savoir d'action en épisodes semblables. Cela implique un travail intellectuel intensif fait sous la supervision de professeurs, sur base d'analyses de praticiens professionnels, de descriptions verbales, de films et de la dramatisation de cas exemplaires.

L'action professionnelle est une expérience sociale d'interactions et d'interrelations qui exige une combinatoire d'opérations intellectuelles ne pouvant être ignorées. Dans les divers dispositifs pédagogiques appuyant la pratique réflexive, comme les laboratoires, les séminaires, les cours d'analyse des pratiques ou les orientations de stage, les professeurs peuvent stimuler, entraîner, expérimenter ces opérations intellectuelles :

- Analyse – décrire et isoler les logiques, les stratégies et les procédures de l'action ;
- Compréhension – comprendre les processus utilisés par les étudiants pour combiner et articuler les différents savoirs et logiques d'action ;
- Explication – articuler les niveaux micro et macro d'analyse, les déterminismes sociaux et l'autonomie des individus, l'effet des interactions et les jeux de pouvoir ;
- Induction – extraire la quintessence des situations complexes et présenter des cadres assimilateurs d'informations ;
- Déduction – particulariser la connaissance à partir des principes et des généralisations ;
- Schématisation – représenter les réalités complexes de façon structurée et intelligible ;
- Abstraction réflexive – extraire les caractéristiques principales des situations expérimentées et construire les représentations opérationnelles ;
- Utilisation de métaphores et analogies - établir des ponts entre les contextes concrets et des contextes probables.

Toutes ces opérations intellectuelles sont nécessaires pour construire les structures sociocognitives subjectives dont les étudiants ont besoin pour être des acteurs professionnels et donner du sens à leur action sans la transformer en un ensemble de tâches et d'événements hétérogènes et désarticulés.

Le questionnement systématique sur la réalité et sur la pratique, stimulé par la pratique pédagogique, sans négativisme paralysant, permet à l'étudiant de se confronter avec le besoin d'intervenir en utilisant les contributions théoriques et techniques dans une perspective critique.

9. La réflexion sur la pratique

Les processus réflexifs sur l'action sont une condition pour construire l'identité professionnelle. Schön (1994) affirme que *«les praticiens sans réflexion se limitent en même temps qu'ils se détruisent»*.

La valorisation et l'affirmation de la profession exige un effort réflexif de théorisation des données d'expériences concrètes, au regard des modèles de développement, du caractère des politiques sociales et des schémas d'intervention des professionnels, en vue de contrôler, d'évaluer et de valider l'ensemble des stratégies et des procédures pratiques.

La réflexivité est un processus qui permet de prendre distance, de contester et de comparer, de vérifier la cohérence entre les variables régulatrices des problèmes et les stratégies pour les résoudre. Elle oblige à expliciter la pensée, à dominer les répertoires structurés, les supports de langage, pour utiliser les concepts qui permettent de nommer et de reconstruire les problèmes, de décomposer les actes professionnels en séquences logiques.

Selon Schön (1994), *«lorsqu'on se retrouve devant des paradigmes de pratiques professionnelles contradictoires,[...] savoir nommer et reconstruire un problème crée les conditions adéquates pour exercer sa compétence technique»*.

On ne peut pas ignorer que les représentations étudiantes du soi et du monde ont été construites avant la formation universitaire. Ces représentations apportées par les étudiants peuvent être utilisées comme bases de référence du processus d'apprentissage. Le processus pédagogique peut établir l'interlocution avec les nouvelles représentations apportées par les sciences sociales, par les répertoires du groupe professionnel et par l'expérience vécue, et trouver les équilibres, bien qu'instables, de sécurisation et d'auto-estime nécessaires pour répondre aux problèmes, exécuter des tâches professionnelles et intervenir dans l'environnement.

Il faut stimuler un débat ouvert, une réflexion sur les représentations construites, les pratiques, les émotions associées dans un climat émotionnel de sécurité qui puisse garantir :

- Un processus formel et informel de réflexion individuelle et collective sur les représentations des populations, de leurs problèmes et de leurs origines, et sur les modèles d'intervention ;
- L'apprentissage de comportements et d'attitudes basés sur des principes orienteurs de l'action professionnelle, entraînés et incorporés dans les interactions de réflexion étudiants/professeurs/professionnels ;
- Un processus d'intégration des problèmes personnels et sociaux et d'interprétation et d'évaluation des politiques et des processus historiques ;
- La généralisation et l'assimilation critique des problèmes et des modèles d'intervention (méthodes et technologies d'intervention sociale) afin de constituer les répertoires nécessaires à l'agir professionnel ;

- La disposition au développement permanent des compétences exigées par les politiques, dans une perspective d'innovation et d'adaptation critique reliée aux champs de la pratique ;
- Un travail collectif qui ne soit pas déresponsabilisant, qui respecte les différentes logiques et valorise les savoirs divers, sans arrogance professionnelle face aux acteurs non professionnels ;
- La stimulation de la pratique professionnelle de l'écriture, de la rédaction des processus verbaux, et des argumentations orales, gages de l'autonomie professionnelle.

La stimulation réflexive permanente et lucide de l'étudiant implique de l'auto-reconnaissance, l'explicitation des schémas de pensée et d'action démontrant une capacité d'articulation féconde entre savoirs théoriques et pratiques, ces dernières enrichissant en retour la théorie en fonction des problèmes et des exigences de la pratique.

Les concepts sont un instrument pour la réflexion. Ecrire et parler sur l'action permettent de structurer et de codifier les répertoires, d'analyser et d'interpréter les règles et les régularités de l'action, de définir les modèles et les stratégies, d'interpréter les dynamiques et les processus et d'évaluer les résultats, les contraintes et les possibilités de l'action.

10. Les discours, une source de construction identitaire

Les discours entre pairs ou lors de la formation sont des instruments qui permettent d'explicitier la perception de l'activité concrète et des représentations sur l'action prévisible. Les discours reconstruisent les fondements identitaires et installent un sentiment collectif de valeurs et de langages communs, de rituels associés et de références identitaires, filtrés par chacun mais structurant la réalité du groupe.

Les interactions entre les sujets professionnels et les autres se font sur la base de représentations et de communications réciproques, évaluatives, dans les contextes de travail, dans les espaces formels et informels et dans les contacts coopératifs du processus de travail.

Maalouf (2005) attribue une grande importance au langage : *«un homme peut vivre sans aucune religion, mais évidemment pas sans aucune langue. [...] La langue a cette merveilleuse particularité d'être à la fois facteur d'identité et instrument de communication»*.

Dubar (2000) confirme : *«le langage n'est pas une «superstructure», c'est une composante majeure de la subjectivité»* Les paroles et les écrits sont des instruments fondamentaux pour la réflexion sur et dans l'action parce qu'elles développent :

- la structuration des problèmes nécessaire à la codification et à l'organisation des répertoires ;
- l'analyse et l'interprétation des régularités objectives de l'action ;
- l'analyse des stratégies, des dynamiques et des processus déchaînés ;
- l'évaluation des résultats, des contraintes et des possibilités de l'action.
- Rey (1998 :169) parle de l'intérêt formatif de l'écriture : *«il faut être entré profondément dans une pratique de l'écrit qui ne constitue rien qu'une manière de se situer par rapport aux choses, par rapport au langage et par rapport à soi même. (...) Elle consiste aussi à être attentif à l'écart entre le réel et nos énoncés, à reconnaître les règles qui régissent ces derniers et à voir ainsi qu'ils construisent le réel plutôt qu'ils ne le reproduisent».*
- Rey (1998) considère l'exercice de l'écriture comme une activité basique du travail intellectuel, qui se révèle indispensable pour supporter le processus de subjectivation et d'objectivation à la base de la construction identitaire :
- l'écriture introduit de la rigueur dans la classification des choses, ce qui oblige à ordonner, à classer, à codifier le réel, à interpréter l'environnement, à construire des grilles d'observation non complètement formalisées ou structurées ;
- l'écriture est une contrainte créatrice qui oblige les étudiants à être attentifs à soi et à autrui, aux situations, parce qu'ils savent qu'ils devront écrire sur leur travail ;
- l'écriture perdure, enregistre les événements et assure qu'ils pourront être analysés plus tard, interprétés et cadrés dans un processus et dans une dynamique qui responsabilise l'écrivain ;
- l'écriture oblige à donner cohérence et sens aux énoncés pour soi et pour autrui, à clarifier et éliminer les contradictions ;
- l'écriture implique un discours rationnel non réductible à la description d'événements.

Dans le contexte d'actions difficiles à objectiver, les discours sont écourtés parce que leur production nécessite un temps plus long pour être structurés. Et pourtant, il faut dès le départ analyser les procédures, les comportements, les attitudes, les valeurs sous-jacentes, les logiques et les sens de l'action.

L'exercice de l'écriture et la verbalisation des pratiques entraînent et consolident, chez les futurs professionnels, une culture qui valorise la construction épistémologique d'un savoir professionnel, culture contribuant *in fine* à l'affirmation de la profession.

Bibliographie

- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (1999), *Théorie et Pratique Professionnelle - comment en accroître l'efficacité*, Québec : Editions Logiques.
- ASSMAN, H. MO SUNG J. (2000), *Competência e sensibilidade solidária – Educar para a esperança*, Petrópolis : Vozes.
- AUTÈS, M. (1999), *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- BERNARDOU, A. (1996), «Savoir théorique et savoir pratique. L'exemple médical». In

- BARBIER J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Education et Formation, biennales de l'éducation*, PUF, Paris, pp. 29-41.
- BARBIER, J. M. (2005), «Réflexions sur la notion d'identité». In *Education Permanente*, n° 128, pp. 11-26.
- BARBIER, J. M. (2006), «Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités». In BARBIER, J. M., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, pp. 15-64.
- BOURGEOIS, E. (2005). «Identité et apprentissage». In *Education Permanente*, n° 128, pp. 27-35.
- CARIA, T. (ORG) (2005), «Trabalho e conhecimento profissional - técnico: autonomia, subjectividade e mudança social». In *Saber profissional, Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual*. Coimbra : Almedina, pp. 13-42.
- CHARTIER, A.M. (2003), «Ecrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens». In BLANCHARD-LAVILLE, C. (coord.). *Ecrire les pratiques professionnelles - Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris: L' Harmattan. pp. 17-56.
- DESLAURIERS, J-P., HURTUBISE, Y. (dir). (2005), *Le travail social international – éléments de comparaison*. Les presses de l'université de Laval
- DUBAR, C. (1992), «Formes identitaires et socialisation professionnelle». In *Revue Francaise de Sociologie* XXXIII-4, pp. 505-529.
- DUBAR, C. (1997), *A socialização a construção das identidades sociais e profissionais*, Porto : Porto Editora.
- DUBAR, C. (2000), *La crise des identités*, Paris : PUF.
- DUBET, F. (1994), *Sociologia da experiência*. Ed. du Seuil, Paris.
- DUBET, F. (2002), *Le déclin de l'Institution*. Paris : Seuil.
- FALEIROS, V. P. (2000), «A questão da metodologia em Serviço Social, reproduzir-se e representar-se». In *Metodologia y servicio social* (Org. Elisabete Borgianni ; Carlos Montaño) S. Paulo Cortez Editora, pp. 105-119.
- FRANSSSEN, A. (2000), «Les assistants sociaux : le crachin, la tempête, le parapluie». In *Les Politiques Sociales*, n° 1 & 2, pp. 49-66.
- GALATANU, O. (2005), «Analyse du discours et approche des identités». In *Éducation Permanent*. n° 128.
- GRANJA, B.(2005), O estágio curricular como espaço nuclear na construção de competências profissionais: o caso do serviço social in *Construindo o Serviço Social*, n° 16. Bauru: ITE, pp 7 - 30.
- GROUPE DE RECHERCHE Action-formation Quart Monde Partenaire (2002), *Le croisement des pratiques*. Paris : Quart Monde.
- GUTNIK, F. (2006), «Analyse de contenu, analyse conversationnelle, analyse linguistique di discours : entre conceptions linguistique du sujet et paradigmes de l'identité en sciences sociales». In BARBIER, J. M. (coord.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, L'Harmattan. pp. 229-252.
- IAMAMOTO, M.(2000), «Metodologia em Serviço Social, esboço para o debate». In *Metodologia y servicio social* (Org. Elisabete Borgianni ; Carlos Montaño) S. Paulo Cortez Editora, pp. 93-104.
- LAGAUSIE, C. (2003), «Au fil du texte... un fil d'Ariane». In *Ecrire les pratiques professionnelles - Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L' Harmattan. pp. 77-109.
- LE BOTERF, G. (2003), *Desenvolvendo a competência dos profissionais*, Porto Alegre : Artmed.
- LECOMTE, R. (2000), «Fondements théoriques et identité professionnelle». In *Les Politiques Sociales*, n° 1 & 2, pp.12-24 .
- LEHMANN, J.C. (1996), «De la gestion de la complexité à un corpus de sciences de l'action».

- In BARBIER J.M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Education et Formation, biennales de l'éducation*, PUF, Paris.
- LIMA, L. e RODRIGUES R. (2000), «Desmistificação do "metodologismo" e prática científica» in *Metodologia y servicio social* (Org. Elisabete Borgianni; Carlos Montaña) S. Paulo Cortez Editora, pp. 35-50.
- KAUFMANN, J. C. (2004), *L'invention de Soi - Une théorie de l'identité*. Ed.Colin.
- MAALOUF, A. (2005). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- MARTINELLI, M.L. (1989), *Serviço social identidade e alienação*. S. Paulo : Cortez.
- MORIN, E. (1998). *La tête bien faite*. Paris : Seuil.
- MOUGIN, F., COURTOIS, B. (2004), «Production des savoirs d'action et dynamiques sociales». In BARBIER, J.M. (coord.). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?*, Paris : L'Harmattan. pp. 263-274.
- MOSCONI, N. (2001), «Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ?». In BLANCHARD-LAVILLE (coord.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. pp. 15-34.
- NAHRI, K. (2002), «Conhecimento transmissível e negociável - construindo uma especialização para o serviço social do Futuro». In *Journal of social work*, vol. 2 Universidade de Jyväskylä.
- NETO, J. P. (2000), «Método e teoria nas diferentes matrizes do Serviço Social». In *Metodologia y servicio social*, (Org. Elisabete Borgianni ; Carlos Montaña) S. Paulo Cortez Editora, pp.51-92.
- PERRENOUD, PH (2005), «Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation». In *Éducation permanente*, n° 160, pp. 35-60.
- SCHÖN, D. (1994), *Le Praticien réflexif - À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Ed. Logiques.
- SCHÖN, D. (1996), «Nouvelle épistémologie de la pratique». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Education et Formation, biennales de l'éducation*. Paris : PUF, pp. 201-222.

La professionnalisation de l'éducateur spécialisé. Le cas des diplômés exerçant en internat

Bernard VALLERIE²⁰
*Maître de conférences, Université Pierre Mendès France,
IUT II, département «carrières sociales»,
Grenoble,*

Introduction

La recherche présentée ici se veut exploratoire. Depuis trois années, nous enseignons les sciences de l'éducation à des étudiants en formation d'éducateur spécialisé. En envisageant la professionnalisation comme un développement des compétences et une amélioration de la qualité du travail, nous nous intéressons au processus d'appropriation des savoirs favorisant cette dynamique. Nous nous interrogeons sur la façon dont, une fois diplômés, les étudiants utilisent les savoirs acquis en formation. Nous étudions ce qu'il en est des savoirs théoriques enseignés et des savoirs d'action acquis en stage ou à partir de la réalisation d'un travail. Ainsi, nous cherchons à vérifier que les enseignements magistraux (psychologie, sociologie, droit, politiques sociales, sciences de l'éducation, etc.) ne constituent pas qu'une mosaïque et que la formation en alternance procure une opportunité d'assimilation de ces enseignements alors mobilisables dans l'action.

Cette interrogation personnelle rejoint la préoccupation plus large du remaniement des différents cursus de formation des travailleurs sociaux ; remaniement nécessitant une *«bonne théorie de l'activité et de bonnes méthodes pour analyser l'activité en situation» afin de «transposer en formation ce qu'on estime le plus utile de savoir et de savoir faire»* (Vergnaud, 2005, p. 139).

Pour ce faire, nous étudions, ici, les savoirs en jeu dans l'utilisation d'un type d'outil par des éducateurs spécialisés : la conduite de projet. En effet, cet outil est aujourd'hui indispensable dans la mise en œuvre des interventions socio-éducatives. Et ce, en

²⁰ Bernard Vallerie, (bernard.vallerie@wanadoo.fr).

accord avec les textes de loi précisant le droit des usagers au sein des institutions sociales et médico-sociales récemment promulgués (loi 2002-2). Nous examinons ce qu'il en est pour des éducateurs spécialisés exerçant en maison d'enfants à caractère social (M.E.C.S.), accueillant des enfants ou adolescents en importantes difficultés familiales et/ou sociales. Le choix de ce terrain d'enquête est en lien, d'abord, avec les fréquents problèmes rencontrés par les équipes éducatives dans la gestion de la violence, ensuite, avec les critiques émises par les associations représentant les usagers (A.T.D. Quart Monde, par exemple) à propos des démarches éducatives mises en œuvre, enfin, par les directeurs d'institution ou d'association se plaignant de ne pas être contactés par des professionnels diplômés pour exercer dans ce contexte.

Trois éducateurs spécialisés participant à cette recherche sont diplômés depuis huit mois et trois autres depuis quatre années. En créant deux groupes distingués par l'ancienneté d'obtention du diplôme d'état, nous tentons d'appréhender le rôle des instances d'apprentissage comme l'analyse de pratique, la supervision, les séquences de formation continue, dans le développement des compétences mobilisées.

Le recueil de données est réalisé en référence aux techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Le contenu des entretiens porte sur les aspects procéduraux de la conduite d'un projet concernant l'enfant ou l'adolescent et sa famille. La mise en œuvre de cette technique vise à prendre en compte le décalage entre l'explicite et l'action et à repérer les éléments relevant du registre déclaratif (références juridiques, psychologiques, organisationnelles, etc.) utilisés en cours d'action. Le mode de participation des parents aux négociations inhérentes au projet peut, par exemple, permettre de s'assurer du respect de la législation.

Cette recherche se veut complémentaire à celles menées, entre autres, par Lassaie (2004), Leplay (2006), Le Poulitier (1989), Perrier (2006) et Sorel (2000) portant sur ce même thème.

D'abord, nous présentons succinctement notre approche des notions de professionnalisation et de savoirs ainsi que quelques réflexions concernant ce qu'il en est dans la formation d'éducateur spécialisé. Puis, nous exposons l'organisation de l'enquête en abordant successivement son support, le projet personnalisé, la technique de recueil de données privilégiée, les professionnels rencontrés, la durée des entretiens. Enfin, nous commentons les résultats issus du traitement des données recueillies.

1. Professionnalisation, types de savoirs et formation d'éducateur spécialisé

Nous envisageons la professionnalisation en tant que « processus d'amélioration et/ou de développement des compétences, la question étant celle de la qualité du travail en

relation avec l'expertise des individus» (Sorel et Wittorski, 2005, p. 249). Ce qui nous amène à l'étude des pratiques de formation à mettre en œuvre afin de favoriser la production des compétences des éducateurs spécialisés et leur actualisation en situation.

La compétence est attachée à une personne ou à un collectif. Elle correspond à des *«savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail»* (De Montmollin, 1998, p. 193). L'identification de la compétence n'est pas d'accès direct mais procède de l'inférence, est supposée au vu des résultats de l'action : *«Est jugé compétent celui dont la performance, au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat est appréciée comme positive»* (Sorel et Wittorski, id, p. 187). Pour Charlot (cité par Malglaive, 1998, p. 69), *«les savoirs à l'œuvre dans une pratique valent par leur pertinence vis-à-vis de cette pratique, c'est-à-dire par leur capacité à servir d'instrument pour atteindre la fin poursuivie»*.

Tout en prenant en compte le point de vue de Barbier (1998, p. 6) selon lequel la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action est «surinvestie», nous retenons cette catégorisation afin de rester proche de la formation, organisée essentiellement à partir d'enseignements magistraux et de stages sur le «terrain».

Les *savoirs théoriques* donnent à connaître les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel (Malglaive, id.). Ils n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques, mais sont susceptibles de permettre d'agir avec discernement en faisant connaître ce qui est. Ils tiennent un rôle heuristique en orientant l'action et ses procédures. Ainsi, ils constituent le fondement de l'efficacité des savoirs qui règlent l'action. Ces savoirs sont transmis lors des enseignements magistraux.

Pour définir la notion de *savoir d'action*, nous retenons le point de vue repris par Astier (in Barbier et Galatanu, 2004, p. 277) : *«énoncé relatif à une action construite et considérée comme inédite et efficace par l'acteur»*. Ils sont construits dans l'action, à partir des réussites et des échecs. Ils sont les savoirs que le praticien se forge par l'expérience. Ils ne constituent pas un simple moyen d'application, d'adaptation des connaissances. Ils rendent compte de ce que les savoirs théoriques laissent dans l'ombre (Malglaive, id.). Le réel étant toujours plus complexe que la connaissance qu'en donne la théorie, ils donnent du réel une connaissance contingente mais souvent efficace à l'opérationnalité de l'acte. Ils sont beaucoup moins structurés et codifiés que ne le sont les savoirs théoriques. La formation à ces savoirs repose sur l'activité elle-même. Il n'est plus question de simple transmission par enseignement. Ils sont, en effet, liés au praticien. C'est dans l'action et par l'action qu'ils se transmettent, souvent sur le mode agi (Malglaive, id.). Ils sont produits par une réflexion du praticien sur sa pratique. La verbalisation de l'action nécessite la mise à jour de l'implicite contenu dans cette action.

La plupart de nos conceptualisations naissent dans l'action, non pas dans le verbe, même si le verbe joue un rôle extrêmement important dans la structuration de cette connaissance (Vergnaud, 2000). Cet auteur (1998, pp. 276-277) précise que *«les savoirs théoriques sont loin d'occuper la place de toute-puissance que la culture savante et l'école privilégient»*, qu'*«il existe dans les compétences de l'expert beaucoup de savoir-faire (ou de savoirs d'action) qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous une forme explicite»*. De même, pour Zuniga (1986, p.110, cité par Brichaux, 2004, p. 87), *«conceptualiser le savoir pratique comme une forme préalable du savoir théorique ou comme sa dégradation subséquente n'est que l'impérialisme naïf du sens commun de la tribu des savants»*. Selon une approche identique, Mialaret (1998, p. 185) nous rappelle le point de vue de Langevin (1947) : *«La pensée part de l'action pour y retourner»*. Ainsi, l'action exige la mobilisation des deux types de savoir, chacun d'entre eux ayant besoin de l'autre pour se produire. Enfin, Bourassa, Serre et Ross (1999, p. 5) insistent : *«l'expérience est non seulement à l'origine de la connaissance, mais elle est aussi le fondement légitime de la connaissance»*.

De Montmollin (id., p. 199) nous avertit : *«on ne peut cependant nier l'existence de situations de travail où l'affectivité, l'émotion, l'empathie sont plus importantes que les savoirs, et que les savoirs ne peuvent neutraliser. (...) Il n'y a pas, aujourd'hui, de modèles et de méthodes suffisamment solides pour traiter efficacement ces composantes de l'activité»* ; avertissement à prendre en compte en éducation spécialisée.

Comme le précisent les annexes de l'arrêté de 1990 fixant, entre autres, ses modalités de formation, l'éducation spécialisée, dont le diplôme d'Etat a été institué en 1967, concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences psychiques, physiques ou des troubles du comportement ou en difficulté d'insertion, en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative, thérapeutique et sociale.

La formation repose sur une pédagogie de l'alternance : 1450 heures d'enseignement et 15 mois de stages. Elle vise donc, d'une part, à *«l'acquisition de connaissances et de démarches méthodologiques»*, d'autre part, à *«une formation professionnelle»*.

De nombreux travaux critiquent l'organisation de cette formation. Ainsi, pour Lassaie (2004), elle constitue une initiation à différentes disciplines dans une perspective *«applicationniste»*. Brichaux (2004, pp. 11 et 95) parle de *«l'immaturation structurelle et conceptuelle de la condition socio-éducative. (...) A défaut de disposer de concepts et de théories propres, les éducateurs se voient contraints de braconner sur les terres des sciences humaines et sociales, les outils et les clés de compréhension de leur pratique»*.

Mais, énonce Marpeau (2000, p. 29), «*les sciences disciplinaires ne sont pas complémentaires les unes des autres. Elles sont hétérogènes et, de ce fait, créent des énoncés d'intelligibilité, des perspectives et de priorités d'action concurrentes, ce qui ne les empêche pas de se procurer réciproquement des informations utiles*». Donc, selon cet auteur (id., p. 17), «*il n'existe actuellement aucune théorie satisfaisante pour permettre à l'éducation spécialisée de constituer un ensemble de références destinées à expliciter les processus essentiels à l'œuvre dans l'action éducative. Les disciplines juxtaposées (psychologie, psychanalyse, psychosociologie, sociologie, pédagogie, (...)) ne créent ni un ensemble explicatif ni une cohérence de références en soi pertinente, ni une complémentarité possible et satisfaisante*». Le Poulthier (1989, p. 73) estime que les éducateurs utilisent du «prêt-à-porter cognitif» quand il s'agit de décrire la personnalité des personnes concernées par leurs interventions.

2. Organisation de l'enquête

Support : le projet personnalisé en M.E.C.S.

Pour Gaberan (1998, p. 108), deux outils, outil au sens «*d'objet fabriqué afin de transformer la matière de la relation éducative*», caractérisent le métier d'éducateur : le projet personnalisé et l'équipe. La loi du 2 janvier 2002 définit les garanties dont bénéficient les personnes accueillies dans un établissement social et met à leur disposition les moyens censés leur permettre de faire valoir leurs droits. Il en est ainsi du contrat de séjour ou, dans le cadre des M.E.C.S., d'un «document individuel de prise en charge» (D.I.P.E.C.) élaboré avec la participation de l'intéressé ou celle de son représentant légal et consignant un engagement entre l'établissement et les personnes concernées par la mesure, le mineur et ses parents, en l'occurrence. L'élaboration du projet personnalisé précise la mise en œuvre des prestations énoncées dans le contrat. Sont ainsi définis les objectifs et la nature de l'accompagnement, en lien avec les principes déontologiques et éthiques, les recommandations de bonnes pratiques professionnelles et le projet d'établissement. Elaboration, mise en œuvre et clôture du projet nécessitent, de la part de l'équipe éducative, des qualités, entre autres, de négociation, d'écoute, de collaboration avec d'autres institutions ou services, de créativité, de prise en compte de la singularité de chaque situation.

La mise en œuvre d'entretiens d'explicitation :

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) vise à aider à la prise de conscience du pré réfléchi et à sa mise en mots, à propos d'une action singulière et passée. Il constitue une «source d'information directe et oblique» (Vermersch, 2003, p. 29) : information directe en tant que description du déroulement de l'action, information oblique dans la mesure où l'action nous renseigne sur ses «satellites» (buts, représentations, savoirs, valeurs, etc). Ainsi, entre le but énoncé, conscientisé par la personne et le but tel qu'il apparaît lors de l'exécution de l'action, seule une lecture inférentielle de la description de l'action nous informe du but réellement poursuivi. Il en

est de même concernant les connaissances discursives et celles effectivement utilisées dans l'action, les connaissances opératoires.

Cette technique d'aide à la verbalisation des éléments implicites de l'action est donc tout à fait appropriée pour tenter de mettre en évidence les savoirs réellement utilisés par les professionnels.

Les professionnels rencontrés :

Trois éducateurs spécialisés, que nous dénommons «jeune diplômé», sont diplômés depuis juin 2006, 3 autres, que nous dénommons «ancien diplômé», depuis juin 2003. Les 6 ont suivi les enseignements dans le même centre de formation.

Durée des entretiens : une heure environ. Tous ont donné lieu à un enregistrement phonique.

3. Traitement des données recueillies

Les deux premiers traitements sont effectués entretien par entretien. Dans un premier temps, nous avons reconstitué la chronologie des opérations réalisées dans le cadre de l'élaboration, de la mise en œuvre et de la clôture du projet décrit par chaque éducateur. Dans un deuxième temps, nous avons cherché à repérer les références liées à chacune des opérations. Le traitement suivant regroupe l'ensemble des résultats de ce deuxième traitement, par catégories de référence et ancienneté des professionnels. Enfin, nous regroupons les différentes catégories à partir des deux types de savoirs retenus pour organiser cette recherche. Ce sont les résultats de ce dernier traitement que nous présentons ici.

3.1. Références à des savoirs théoriques :

Droit :

- Pour respecter la loi 2002-2, la mise en place du D.I.P.E.C., en particulier (jeune diplômé A, jeune diplômé B, jeune diplômé C, ancien diplômé A et ancien diplômé B).
- Pour tenir compte des règles fixant les responsabilités de l'éducateur (jeune diplômé C).
- Pour transmettre aux intéressés des informations les concernant (ancien diplômé A).
- Pour prendre en compte la législation concernant la protection de l'enfance (ancien diplômé C).

Psychologie :

- Pour organiser le travail avec la famille à partir d'une sensibilisation à l'approche systémique (jeune diplômé B).
- Pour repérer ses filtres personnels, lors d'entretiens, afin de favoriser l'écoute (jeune diplômé C).

- Pour repérer la place de l'histoire familiale dans le parcours d'un adolescent et comprendre, en référence à l'approche systémique, sa gestion simultanée de sa famille et d'une famille d'accueil (ancien diplômé B).

Sciences de l'éducation :

- Pour organiser les conditions susceptibles de permettre aux personnes de grandir (élaboration du rapport de fin de mesure destiné au magistrat avec les personnes concernées, par exemple). Pour avoir un regard positif sur les personnes. Pour réfléchir à propos du vocabulaire utilisé. Pour organiser l'intervention en prenant en compte le réseau social des personnes concernées. Pour considérer la place des familles dans les interventions au regard de l'histoire de l'éducation spécialisée. Pour mettre en œuvre les conditions susceptibles de favoriser l'écoute dans les entretiens (jeune diplômé C).
- Pour constituer et gérer un groupe (ancien diplômé B).

3.2. Savoirs théoriques énoncés comme non appropriés :

Psychopathologie :

- Pour appréhender la notion de «psychose infantile» : «Quand je vois le jeune, ça n'a pas forcément de sens pour moi» (jeune diplômé B).

Psychologie :

- Pour aider un adolescent à vivre sa sexualité (ancien diplômé B).

La référence à une action menée durant la formation (réalisation de travaux, stages, échanges aux retours de stage) relève d'un savoir d'action.

3.3. Savoirs d'action référés à un travail réalisé en formation :

Référence au mémoire de fin d'études pour :

- Elaborer un projet éducatif en tenant compte des critiques émises à propos du projet basé sur le même support éducatif (jeunes diplômés A et C).
- Organiser le travail avec les familles (ancien diplômé A).

Référence à un autre travail réalisé en formation pour :

- Réaliser des fiches de lecture en s'inspirant de celles élaborées en formation (jeune diplômé A).
- Associer les personnes concernées par un projet à toutes les étapes de ce projet : dynamique ayant été appréciée lors du projet conduit en petit groupe (UF 7) (jeune diplômé B et ancien diplômé A).
- Travailler en équipe en tenant compte de l'expérience du projet conduit en petit groupe (UF 7) (ancien diplômé C).
- Signifier le «gain de sérénité» acquis grâce à la prise de conscience de ses propres capacités à l'issue de la réalisation des travaux écrits (dossier de

- psychopédagogie, dossier UF 8, etc.) (Jeune diplômé C).
- Préciser l'emploi actuellement occupé (M.E.C.S. accueillant des mineurs étrangers isolés) : mémoire et projet conduit en petit groupe (UF 7) portant sur le même thème (l'accueil des mineurs étrangers isolés) (ancien diplômé C).
- Faire part de l'incapacité à mener à terme un projet, et ce, en lien avec le fait qu'il n'était pas imposé de clôturer le projet conduit en petit groupe (UF 7) (jeune diplômé C).

3.4. Savoirs d'action référés à un stage :

- Pour approcher les notions de «séparation», «rupture», «enfance abandonnique» (jeune diplômé B).
- Pour travailler avec la famille en favorisant la réflexion et la négociation (jeune diplômé A).
- Pour travailler en équipe et en réseau (ancien diplômé C).
- Pour utiliser un réseau de professionnels établi pendant un stage (jeune diplômé B).
- Pour qualifier les difficultés rencontrées par un adolescent : *«Plutôt que de parler d'enfant carencé, je préfère parler d'enfant dont les manques qu'il ressent sont liés à son histoire»* en référence à un adolescent accompagné en cours de stage (jeune diplômé B).
- Pour apprendre la gestion de la violence ; *«Aucun cours ne m'a éclairé à ce sujet !»* (ancien diplômé C).

3.5. Savoirs d'action référés aux échanges se déroulant, en centre de formation, aux retours de stage (analyse de la pratique) :

- Pour questionner sa pratique en échangeant avec ses pairs (jeune diplômé A, jeune diplômé B et ancien diplômé A).
- Pour écrire et échanger à propos des interventions réalisées afin de préciser son positionnement (jeune diplômé C).
- Pour «mettre des mots sur les actes» et pratiquer l'«écoute active» (jeune diplômé B et ancien diplômé A).
- Pour gérer ses émotions (ancien diplômé B).

3.6. Synthèse des résultats :

Tableau indiquant les savoirs de référence des professionnels rencontrés.

		Jeune diplômé	Ancien diplômé
Référence à un savoir théorique	<ul style="list-style-type: none">• Droit• Psychologie• Sciences de l'éducation	A, B, C B, C C	A, B B B
Référence à un savoir d'action (acquis au cours de...)	<ul style="list-style-type: none">• Réalisation d'un travail• Stage• Analyse de la pratique	A, B, C A, B A, B, C	A, C C A, B

4. Discussion

Cette recherche vise à repérer les savoirs théoriques et les savoirs d'action, effectivement mis en œuvre, lors de la conduite de projets, par des éducateurs spécialisés, diplômés depuis 8 mois ou 4 années, exerçant en M.E.C.S. S'agissant des savoirs théoriques enseignés en formation, les résultats présentés ici font état de la référence à 3 disciplines : droit, psychologie et sciences de l'éducation. Si chacun des 3 «jeunes» diplômés se réfère à au moins un savoir théorique, l'un des 3 se référant aux 3, un «ancien» diplômé se réfère aux 3 savoirs et un autre à un seul. Concernant les savoirs d'action, acquis en stages ou en analyse de la pratique ou à partir de la réalisation de travaux, 2 «jeunes» diplômés font référence aux 3 situations d'acquisition, le troisième à 2 d'entre elles. Deux «anciens» diplômés se réfèrent à 2 situations, le troisième à une seule.

Il est aujourd'hui établi que l'exposé magistral seul ne permet aucunement l'appropriation d'un savoir théorique, processus nécessitant l'expérience et la réflexion sur celle-ci. Quant à la prise de conscience et la mise en mots d'un savoir d'action, elles sont susceptibles de s'opérer à travers l'analyse de la pratique. Nous ne relevons pas, ici, de différence marquée à propos des savoirs de référence entre les deux catégories de professionnels ; les «anciens» ne se réfèrent pas à plus de savoirs théoriques ou d'action que les «jeunes». Ainsi, nous ne repérons pas les effets de l'expérience professionnelle ni ceux des temps d'analyse de la pratique auxquels les «anciens» participent depuis plus de trois années. Mais nous soutenons la nécessité de favoriser, durant la formation, la construction, par chaque étudiant, de ses propres savoirs d'action. En effet, 5 des 6 professionnels rencontrés font référence aux savoirs élaborés au cours des échanges relatifs au «terrain». Les savoirs d'action ainsi acquis visent à permettre à chacun de mener de façon plus lucide ses interventions.

Cette recherche comporte deux limites importantes. La première porte sur la qualité des entretiens réalisés : le niveau de fragmentation du questionnement est sans doute trop faible pour autoriser le repérage de certaines références professionnelles. Nous

n'avons donc certainement pas repéré tous les savoirs théoriques ou d'action de référence. Nous ne sommes également pas en mesure d'énoncer si les savoirs théoriques utilisés le sont pour en déduire les éléments de la pratique ou pour les légitimer ou pour prendre une certaine distance avec la situation (Sorel, id.). La seconde limite concerne l'organisation du recueil de données qui est focalisé sur un seul outil éducatif, le projet personnalisé, dans un contexte d'exercice donné, la M.E.C.S. Il est évident que l'étude d'un autre outil dans un autre contexte livrerait d'autres résultats, complémentaires à ceux exposés ici : d'autres savoirs utilisés seraient alors mis en évidence. C'est en ce sens que nous qualifions cette recherche d'exploratoire ; d'autres enquêtes organisées sur le même modèle mais prenant en compte ces deux réserves seraient nécessaires pour compléter ces premiers résultats. Ces réserves prises en compte, en présentant cette recherche, nous espérons contribuer modestement à l'approche de l'activité de l'éducateur spécialisé en précisant quelques unes de ses caractéristiques et donc à sa professionnalisation.

Bibliographie

- ASTIER, P. (2004), Perspectives en formation des adultes. In Barbier, J-M., Galatanu, O. (coordonné par). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- BOURASSA, B., SERRE, F. et ROSS, D. (1999), *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BRICHAUX, J. (2004), *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation et l'activité socio-éducative*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- DE MONTMOLIN, M. (1998), Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. In : Barbier, J-M. (sous la direction de). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. pp. 189 - 199.
- GABERAN, P. (1998), *Etre éducateur dans une société en crise. Un engagement, un métier*. Paris : ESF éditeur.
- LANGEVIN, P. (1947), *Ecrits philosophiques et pédagogiques*. Paris : GFEN.
- LASSAIRE, J-P. (2004), *Les théories métisses des éducateurs : savoirs professionnels et représentations*. Paris : L'Harmattan.
- LEPLAY, E. (2006), Co-construction de savoirs professionnels par la recherche : vers un dispositif expérimental en formation initiale de travailleurs sociaux. *Esprit Critique*. Vol 08, n° 01. Consulté sur internet : <http://espritcritique.org>
- LE POULTIER, F. (1989), Les descriptions psychologiques dans le travail social : organisation interne et propriétés sociocognitives. In Monteil, J-M. et Fayol, M. *La psychologie scientifique et ses applications*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. pp. 237 – 255.
- LIETARD, B. (2000), Evaluation et appropriation des connaissances. In : Ruano-Borbalan, J-C. (sous la direction de). *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*. Paris : les éditions Demos. pp. 147 - 180.
- MALGLAIVE, G. (1998), *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- MARPEAU, J. (2000), *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- MIALARET, G. (1998), Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In Barbier, J-M. (sous la direction de). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. pp. 161 - 187.
- PERRIER, M. (2006), *La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux*. Paris : L'Harmattan.
- SOREL, M. (sous la direction de), (2000), *Quand il s'agit d'identifier les référents théoriques des travailleurs sociaux...* Université René Descartes-Paris V, Centre de formation continue.

SOREL, M., Wittorski, R. (coordonné par), (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.

VERGNAUD, G. (1998), Au fond de l'action, la conceptualisation. In : Barbier, J-M. (sous la direction de). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. pp. 275 - 291.

VERGNAUD, G (2000), Apprentissage et didactique en formation professionnelle. In : Ruano-Borbalan, J-C. (sous la direction de), *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*. Paris : les éditions Demos. pp. 127 - 146.

VERGNAUD, G. (2005), Les tensions à l'œuvre dans le modèle social du professionnalisme. In Sorel, M., Wittorsky, R). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan. pp. 135 - 140.

VERMERSCH, P. (1994), *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.

VERMERSCH, P. (2003), Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations à posteriori. *Explicititer*. n° 50, mai. pp. 16 - 35.

ZUNIGA, R. (1986), La construction collective des significations : un projet de systématisation d'expériences. *Revue internationale d'action communautaire*. 15, 55. pp. 101 - 112.

Le métier d'aide médico psychologique. Comment former des professionnels dans un contexte concurrentiel ?

Valérie LANSIAUX²¹
Institut Régional du Travail Social (IRTS)
Nord Pas-de-Calais

Traditionnellement, le métier d'aide médico psychologique (AMP) s'est construit autour de l'accompagnement des personnes les plus fragilisées que notre société accueille en institution. Sa proximité originelle avec des métiers issus du champ médical (aide-soignant) puis du champ de l'éducatif (moniteur-éducateur) ont rendu et rendent aujourd'hui encore particulièrement difficile l'identification par les institutions et les professionnels eux-mêmes, à une mission spécifique et reconnue. Quotidiennement tiraillé entre un impératif d'actes à réaliser et d'objectifs à atteindre, l'AMP se retrouve trop souvent encore à se «bricoler» une professionnalité au milieu des contradictions émanant de leur(s) hiérarchies éducatives et/ou soignante. La nouvelle réforme de formation des AMP vise d'une part à la stabilisation au niveau national d'un savoir commun et, d'autre part, à officialiser la reconnaissance par l'Etat, de ce métier. Or, le décret du 2 Mars 2006 qui transforme le CAFAMP (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'AMP) en diplôme d'Etat risque d'accentuer et d'étendre l'ambivalence déjà existante. Cette nouvelle réglementation risque de brouiller les cartes d'un dispositif de métiers déjà fragilisés par une similarité d'interventions ; elle interroge la reconfiguration de repères identitaires et des territoires de compétences déjà fragiles de ce métier et encourage, par un «effet pousoir» la mise en concurrence entre métiers du social (AVS, ME, ES).

L'élaboration d'un référentiel de formation basé sur une formalisation des compétences professionnelles liées à l'AMP aurait dû contribuer à clarifier la spécificité du métier. Pourtant, loin d'apporter des éléments d'information éclairant cette spécificité, la formalisation de l'ensemble des savoirs spécifiques à mobiliser et compétences à acquérir accentue, en élargissant ses champs et modalités d'intervention,

²¹ Institut Régional du Travail Social (IRTS) Nord Pas-de-Calais (France), (valerie.lansiaux@laposte.net).

l'éparpillement déjà existant de l'activité professionnelle des AMP : ainsi, paradoxalement, la réforme du DEAMP, plutôt que d'unifier une activité professionnelle jusque là épars, ne donne à voir qu'un modèle flou et équivoque de ce qui devrait constituer le *socle de compétences incontournables* pour occuper la fonction d'AMP. Par ailleurs, il existe, au sein de l'exercice du métier, une grande hétérogénéité des situations professionnelles et une grande variété des pratiques de terrain. Les trajectoires et histoires personnelles de ces acteurs, la diversité de leurs tâches, l'hétérogénéité de leur contexte de travail, mais aussi la faiblesse, en France d'une valorisation institutionnelle ferme des métiers d'accompagnement et d'aide de proximité, (notamment à destination des personnes âgées) risquent de mettre à mal cette élaboration d'un fonds commun stable et reconnu.

Comment, alors, former ces professionnels partenaires dans un contexte de plus en plus concurrentiel ? Comment préserver et transmettre l'essence même du social à partir de questionnements inhérents à la formation des travailleurs sociaux en général et des AMP en particuliers ?

Cette contribution se propose, à partir d'une réflexion menée sur la formation des AMP, d'apporter des éléments de réponse à cette question par une mise en relief des concepts d'identité, de sentiment d'appartenance et d'estime de Soi dans la formation professionnelle des travailleurs sociaux.

1. Favoriser le sentiment d'appartenance des AMP au groupe des travailleurs sociaux

1.1. Qu'est-ce qu'un groupe professionnel spécifique au social ?

Si on s'appuie sur les travaux de Dubar²², de William J. Goode²³, d'Isabelle Baszanger²⁴ et de Janine Roche²⁵, sur la professionnalisation et professionnalité des acteurs sociaux, pour qu'un acteur se professionnalise dans le secteur du social, il lui faut

²² Dubar Claude et Pierre Tripier, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, Collection U 256p, 2003.

Dubar Claude, la socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles, in *Exclusion, l'état des savoirs*, sous la direction de Serge Paugham, Edition de la découverte, 582p, 1996. Dubar Claude, Socialisation et construction identitaire, in *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, p 135 (coord) Jean-Claude Ruano-Borbalan, Editions Sciences Humaines, 394 p, 1998.

²³ Goode William J., «Community within a Community: The Professions», *American Sociological Review*, XX, 1957. Goode William J., *The librarians, from occupation to profession*, *The library quarterly*, 31, n°4, octobre 1961.

²⁴ Baszanger Isabelle, textes réunis de Strauss A, *La trame de la négociation, Sociologie qualitative et interactionniste*, Paris, L'Harmattan, 155p, 1992.

²⁵ Roche Janine, «Que faut-il entendre par professionnalisation ?», *Education permanente* n°140/1999-3.

inscrire ses interventions dans le cadre d'un métier aux contours identifiés et socialement reconnus. Pour que l'AMP se professionnalise au groupe des travailleurs sociaux, il lui faudra acquérir les caractéristiques spécifiques à ce groupe qui sont :

- Un sens partagé d'une mission spécifique liée aux fonctions d'accompagnement et d'aide dans la vie quotidienne des personnes fragilisées En tant que professionnel du social, l'acteur devra apporter sa contribution appropriée et avérée à la résolution de cette problématique sociale d'aide et de soutien. Il doit être en mesure d'orienter ses méthodes par rapport aux différents contextes d'intervention et d'y résoudre des problèmes complexes et variés relatifs aux problématiques rencontrées. En tant que travailleur social, il doit s'engager à fournir un travail qui serve «le social». En tant que professionnel, il devra aussi être capable de construire ses propres réponses en lieu et place de réponses stéréotypées et normalisées. En échange de cette contribution, le professionnel reçoit une rémunération.
- Des activités de travail accomplies au nom du social : les missions accomplies dans le cadre du travail du professionnel social peuvent adopter des formes différentes d'exercice ; être «travailleur social» n'implique pas une uniformisation des activités et des pratiques mais rassemble dans une problématique commune des accompagnements spécifiques en fonction des publics destinataires et institutions d'exercice
- Une confraternité interne au social partagée. Appartenir au groupe des travailleurs sociaux implique de la part de ses membres le partage d'une confraternité (au sens de «ceux qui travaillent ensemble» ou «ceux qui appartiennent au même métier») qui permettrait à chacun des membres de se retrouver autour de symboles communs. Les acteurs professionnels du social doivent rechercher une cohésion non seulement autour de pratiques et d'intérêts communs mais aussi d'une histoire commune, de normes, procédures, valeurs et/ou règles partagées.
- La constitution d'un savoir spécifique sur le social reconnu et transmissible : en tant que professionnels du social, les acteurs doivent détenir un savoir spécifique aux problématiques du social. Ces connaissances spécialisées et propres aux «métiers du social» doivent être reconnues par l'élite des autres professions, le public ainsi que les gouvernants avec la possibilité de le transmettre au plus haut

- niveau du système éducatif.²⁶

1.2. Pourquoi travailler le sentiment d'appartenance au groupe des travailleurs sociaux dans la formation des AMP ?

Pour François Dubet²⁷, les professionnels de la prise en charge des autres, qui ont longtemps été porteurs d'un modèle de construction de l'avenir, sont plus souvent maintenant dominés par une souffrance, une *plainte quasi chronique*. Ainsi, tous les métiers qui consistent à intervenir sur autrui sont entrés dans une logique de complexification. Or, cette complexification risque, si on ne la maîtrise pas, de fragiliser au sein même du travail social, certaines professions et d'en consolider d'autres. Là où il s'agirait pour les professionnels du social d'avoir une complémentarité d'objectifs à atteindre, nous ne trouverions plus qu'une mise en concurrence des pratiques à mettre en œuvre. Sans compter le risque de privilégier, en reléguant les «autres» au rang des «moins utiles», la sauvegarde de son territoire, au détriment d'une répartition plus équitable et pragmatique des compétences des uns et savoirs faire des autres. La situation des AMP est à ce niveau, exemplaire.

Comme le stipule l'annexe 1 de l'arrêté du 11 avril 2006 relatif au diplôme d'Etat d'AMP : «*La profession d'aide médico psychologique constitue une première qualification de la filière éducative*». Or, sa soumission hiérarchique simultanée aux professionnels du social et du paramédical met à mal le sentiment d'appartenance de l'AMP au corps des métiers du social. Ces professionnels «sans famille» encourent le risque de devoir se construire une professionnalité bancale dans l'un des deux champs d'intervention : le social ou le paramédical. A eux, serions-nous tenter de dire, de choisir leur camp.....or cette professionnalité acquise par défaut n'est pas sans risque : tout d'abord, elle fait s'approprier par des professionnels dont ce n'est pas la spécificité des compétences acquises «sur le tas» en dehors de tout contexte de validation qualitative objective ; cette appropriation impromptue risque de mettre à mal le processus de professionnalisation des acteurs concernés ainsi que la reconnaissance d'une professionnalité spécifique à chacune des activités exercées de part et d'autre. Elle contribue également à perpétuer le traditionnel clivage existant entre métiers de soins et métiers du social, favorise la mise en concurrence de métiers limitrophes et risque d'altérer toute tentative de complémentarité interdisciplinaire²⁸.

²⁶ Haroun Jamous a montré que le savoir légitime autour duquel s'organise et se hiérarchise une profession à un moment donné sert au groupe dominant à fixer les frontières de la profession et à en contrôler l'accès.

Haroun Jamous et B. Peloille, «Professions on self-perpetuated systems?» Changes in *The French university-hospital system*, in A.Jackson (ed), *Professions and professionalization*, Cambridge, University Press, 1970.

²⁷ Marie Raynal, Entretien avec François Dubet», *Ville-Ecole-Intégration- DIVERSITE*, n°137, juin 2004.

²⁸ Nous trouvons-nous donc dans une situation paradoxale : tandis que le métier d'AMP, au travers

Non seulement une mise en concurrence des professionnels du social manquerait d'efficacité dans un secteur marqué par une complexité croissante et une exigence de qualité grandissante, mais elle poserait également la question éthique, au sein du travail Social, du respect et de l'acceptation de l'Autre, que cet autre soit le destinataire de l'intervention professionnelle ou le partenaire d'intervention. Favoriser, dès la formation, le sentiment d'appartenance des uns et des autres au groupe des travailleurs sociaux permet, dès le départ, d'ériger les bases d'un travail social collaboratif.

1.3. Comment favoriser, dans le cadre de leur formation, le sentiment d'appartenance des AMP au groupe des travailleurs sociaux ?

- Par la prise en compte du sentiment de valeur et d'estime de soi dans leur parcours de formation.

Le sentiment de valeur et d'estime de soi résulte de l'évaluation que les autres font de ce que nous sommes et implique une définition de soi par les autres²⁹. En ce sens, il intervient de manière significative dans l'élaboration du sentiment d'identité professionnelle. Le concept de Soi est celui par lequel on caractérise le plus largement l'identité. Un des aspects du concept de Soi privilégié dans les sciences sociales est l'estime de Soi, qui peut être décrite comme l'importance qu'un individu s'accorde par rapport aux autres, grâce à laquelle il se situe dans la structure sociale. Elle est déterminée par trois facteurs : les aspirations (ou ambitions), l'approbation sociale et la confiance en notre pouvoir (la domination). Intégrer et interroger cette tripartition fondamentale durant le processus de formation professionnelle du futur travailleur social permettrait, d'une part, en cernant ce que l'étudiant vient «chercher» dans le métier d'AMP, d'affiner l'appréciation des motivations du candidat avant son entrée en formation, et, d'autre part, de repérer et d'apprécier ses aptitudes à coopérer, se questionner, progresser au sein d'une équipe pluridisciplinaire.

- Par l'intégration d'une identité professionnelle commune aux travailleurs sociaux.

Pour s'adapter favorablement aux situations, communiquer et agir dans le champ du

l'extension de son champ d'intervention, tend à diluer les frontières existantes entre le champ du social et celui du médical (dissolution intersectorielle), la mise en comparaison, sur beaucoup de terrains, des AMP avec les aides-soignants, moniteur éducateur ou AVS attise les comportements de défense et accentue la mise en concurrence interprofessionnelle.

²⁹ Fischer Gustave.Nicolas, *les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, 157p, Paris, Dunod, 1987.

social, l'AMP doit se construire des représentations du travail communes aux autres travailleurs sociaux. Ces représentations communes lui permettront, en dépassant les divergences établies par les individualités et les professions différentes exercées dans le champ du social, de s'identifier comme appartenant au même groupe.

2. Favoriser à l'intérieur du groupe des travailleurs sociaux le sentiment d'appartenance des AMP à un corps de métier spécifique

Après avoir étudié l'intérêt, pour les AMP, de s'identifier au groupe des travailleurs sociaux, nous allons examiner l'importance, pour eux, d'appartenir à un corps de métier spécifique et distinct des travailleurs sociaux.

2.1. Qu'est-ce que le métier d'AMP ?

La profession d'aide médico psychologique constitue une première qualification de la filière éducative. L'aide médico psychologique exerce une fonction d'accompagnement et d'aide dans la vie quotidienne. A ce titre, il intervient auprès d'enfants, d'adultes en situation de handicap, que la déficience soit physique, sensorielle, mentale, cognitive, psychique, résulte d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. Il peut également intervenir auprès de personnes dont la situation nécessite une aide au développement ou au maintien de l'autonomie sur le plan physique, psychique ou social. Le rôle de l'AMP se situe à la frontière de l'éducatif et du soin. Il prend soin des personnes par une aide de proximité permanente durant leur vie quotidienne, en les accompagnants tant dans les actes essentiels de ce quotidien que dans les activités de vie sociales et de loisirs. A travers l'accompagnement et l'aide concrète qu'il apporte, l'AMP établit une relation attentive et sécurisante pour prévenir et rompre l'isolement des personnes et essayer d'appréhender leurs besoins et leurs attentes afin de leur apporter une réponse adaptée. Il a un rôle d'éveil, d'encouragement et de soutien de la communication et de l'expression verbale ou non. Ainsi, par le soutien dans les gestes de la vie quotidienne, l'aide-médico-psychologique participe au bien-être physique et psychologique de la personne. Il contribue également à la prévention de la rupture et/ou à la réactivation du lien social par la lutte contre l'isolement, le maintien des acquis et la stimulation des potentialités³⁰.

L'AMP intervient au sein d'équipes pluri-professionnelles. Selon les situations, il travaille sous la responsabilité d'un travailleur social ou d'un professionnel paramédical. C'est ainsi qu'il seconde suivant les structures ou au domicile et selon les

³⁰ Cf. Annexe 1 de l'arrêté du 11 avril 2006 relatif au diplôme d'Etat d'Aide Psychologique.

circonstances, un éducateur, un animateur, un infirmier ou un kinésithérapeute. Leurs principaux secteurs d'intervention sont dans des institutions telles que notamment : les MAS (Maison d'accueil spécialisées), IME (Institut médico-éducatifs), IEM (Institut d'éducation motrice), Instituts accueillant des enfants handicapés dépendants, des foyers d'hébergement pour adultes handicapés, des foyers de vie, des FAM (foyers d'accueil médicalisés), des FOA (Foyers occupationnels pour adultes), des ESAT, des FIT (Foyers d'insertions et de transition), des maisons de retraite, des services de long séjour, des EHPAD (établissement hébergeant des personnes âgées dépendantes), des CHS (Centres hospitaliers spécialisés), des hôpitaux psychiatriques, des SSIAD et services polyvalents d'aide à domicile, des institutions sociales ou éducatives (CHRS, MECS...).

2.2. Pourquoi favoriser le sentiment d'appartenance des AMP à un corps de métier spécifique ?

L'intervention hybride de l'AMP, à mi chemin entre la maîtrise d'une technicité de soin reconnaissable et facilement quantifiable et celle d'une pratique éducative du quotidien difficilement mesurable et appréciable jette un certain discrédit sur ce métier. Beaucoup de professionnels de terrain associent encore l'AMP au « polyvalent de service » aux aptitudes éducatives trop minimalistes et capacités de technicien-soignant trop insuffisantes. Ainsi une certaine tendance à faire de l'AMP un « sous professionnel » du social et du paramédical risque-t-elle de cristalliser le métier autour d'objectifs inatteignables car appartenant à deux champs d'intervention distincts et de le cantonner dans des actes impossibles à valoriser car soumis à l'insatisfaction constante des collègues éducateurs ou infirmiers. Les arguments plaidant en leur faveur et motivant leur embauche restent encore trop focalisés autour d'un rapport coût avantageux pour l'organisation ; rendre visible les qualités et spécificités professionnelles de l'AMP³¹ devient dès lors nécessaire si l'on veut que ce dernier puisse, dans le cadre de son activité, exister à part entière en tant que professionnel reconnu et valorisé. Cette valorisation et reconnaissance des compétences nous semblent être indispensables pour, d'une part, que l'AMP investisse pleinement son rôle d'aide à la personne dans les gestes de la vie quotidienne, et, d'autre part, éviter (la dangereuse) usure professionnelle inhérente à toute exécution de tâches dénuées de reconnaissance et de perspectives.

³¹ Voir tableau plus loin.

2.3. Comment favoriser le sentiment d'appartenance des AMP à un corps de métier spécifique ?

- Par une valorisation du métier d'AMP : L'estime de soi est une composante de l'équilibre psychique des individus, répondant au besoin de reconnaissance par soi-même et par autrui. C'est un élément qui évoque la capacité à s'affirmer, d'assumer ses torts et ses regrets, de s'aimer soi-même et ainsi d'avoir confiance en soi. Elle correspond à une double nécessité pour un individu : se sentir compétent et reconnu par autrui³². Valoriser le métier d'AMP facilite l'émergence d'une estime de soi positive chez l'acteur et influe de manière favorable sur sa volonté d'appartenir à ce groupe professionnel.
- Par la mise en relief de savoirs faire spécifiques aux AMP : rendre visible les apports et caractéristiques particulières du métier d'AMP facilite l'inscription du métier dans un cadre aux contours clairs et circonscrits. Cette mise en évidence d'une spécificité des actions menées et compétences mobilisées favorise l'affirmation et la reconnaissance d'une professionnalité réelle, autonome. Cette reconnaissance d'une véritable professionnalité favorisant l'émergence d'une identification professionnelle positive, encourage l'identification au groupe.

³² Cf . : hiérarchie des besoins selon Maslow.

Quels sont les objectifs spécifiques et communs des AMP-ME et Aides-soignant ?
Quels sont les points de ralliement et de distinction de ces professions ?

	AIDE SOIGNANT	AMP	MONITEUR - EDUCATEUR
Points communs	<ul style="list-style-type: none"> • interviennent dans le quotidien des personnes accueillies en institution • inscrivent leur intervention dans une approche globale de la personne • prennent en compte la dimension relationnelle. • participent au maintien ou à l'acquisition de l'autonomie des personnes accompagnées 		
		<ul style="list-style-type: none"> • exercent leurs fonctions auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes inadaptés ou handicapés ou en situation de dépendance. • le destinataire est la personne accueillie. • participent à l'organisation de la vie quotidienne des personnes accueillies en institution. • participent à l'action éducative des personnes en liaison avec les autres professionnels de l'éducation spécialisée. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • exercent leurs fonctions auprès de personnes accueillies en milieu hospitalier. • le destinataire est la personne soignée. • participent à l'accompagnement des personnes accueillies dans les activités de la vie quotidienne. • contribuent au bien-être des personnes. • participent à l'encadrement sanitaire • <u>activité professionnelle diurne ou nocturne</u> 		
Spécificités	AIDE SOIGNANT	AMP	MONITEUR - EDUCATEUR
	<ul style="list-style-type: none"> • exerce son activité sous la responsabilité de l'infirmier • <u>réalise des soins</u> liés aux fonctions d'entretien et de continuité de vie de la personne. • participe aux soins infirmiers préventifs, curatifs ou palliatifs • première qualification des métiers de soins • pas d'animation 	<ul style="list-style-type: none"> • exerce son activité sous la responsabilité d'un travailleur social ou d'un professionnel paramédical. • <u>prend soin</u> des personnes par une aide de proximité permanente durant leur vie quotidienne. • première qualification de la filière éducative • l'animation est une des composantes de l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • exerce son activité sous la responsabilité d'un travailleur social • activité professionnelle diurne • l'animation et la conduite de groupe sont au centre de son activité professionnelle.

Comment favoriser le sentiment d'appartenance des AMP à un corps de métier spécifique

- valoriser le métier d'AMP en (par exemple) le rendant visible de l'extérieur grâce à un travail collaboratif interprofessionnel. ou par une mise en avant des perspectives à monter en compétence (ME , ES..)
- rendre visible ce qui fait la spécificité, la « valeur ajoutée » de l'AMP. Reconnaître, au travers de cette spécificité, son professionnalisme ainsi que la singularité de ses compétences. (par exemple) : approfondir la spécificité du rapport au corps dans l'exercice du métier d'AMP.
- proposer une post formation à destination des AMP en vue, d'une part, de réactualiser leurs connaissances et, d'autres part, leur permettent une spécialisation et ainsi, renforcer leur acquisition d'un savoir spécifique.

Nous avons, dans cette contribution, voulu mettre en évidence l'importance d'intégrer, dans le parcours de formation des étudiants AMP, les concepts d'identité, de sentiment d'appartenance et d'estime de soi ; il nous faudrait cependant aller plus loin dans notre démarche, afin de transformer ces concepts émanant des sciences humaines en véritable outils pédagogiques opérationnels. Pour réaliser cet objectif, il importe d'obtenir des éléments d'informations précis sur : l'ensemble des gestes professionnels réalisés par les AMP et les métiers limitrophes (Aide soignant, Moniteur éducateur mais aussi Aide de Vie Sociale) afin mieux cerner ce qui, dans leurs actes professionnels est commun et distinct, et affiner ainsi notre connaissance des spécificités de chacun³³. Ce faisant, ouvrir cette démarche de recherche et d'analyse aux autres métiers du social nous semble indispensable si l'on veut approfondir la problématique d'une identité professionnelle commune partagée par l'ensemble des travailleurs sociaux.

³³ En fonction des lieux d'exercice.

Evolution, dispersion et complexification des métiers du social

Marc NOLMANS³⁴
Habitations protégées Bruxelloises

Avant d'avancer et de débattre sur les formations des métiers du social, il me semblait opportun de replacer l'évolution de ceux-ci dans leur contexte historique. En effet, la remise en perspective de l'évolution dans ces professions à travers les différents changements survenus depuis la moitié du siècle passé permettra de mieux cibler et comprendre leurs différents enjeux et aussi peut-être de formuler des hypothèses voire des propositions sur le devenir des ces métiers.

Particulièrement concerné par une grande proximité avec la profession, je me suis principalement penché sur l'évolution à travers le temps, des métiers d'éducateurs en Belgique francophone. Ne pouvant brasser toutes les professions de l'aide aux personnes faute de temps et de moyens, j'ai donc brossé un tableau succinct de cette profession afin d'en développer une synthèse historique globale. Notre fil rouge sera la profession de l'éducateur à travers, plus ou moins, un demi-siècle d'existence. Comme nous pourrons le constater, cette profession est intrinsèquement liée aux autres professions des secteurs de l'aide aux personnes.

J'ai parlé des métiers et non pas du métier car il existe en effet, au sein de cette profession, une multitude de métiers dans des champs extrêmement divers. Cette multidisciplinarité a évolué au fil du temps avec la profession et les changements sociétaux.

1. Une histoire en quatre temps

Je propose de diviser cet historique de la profession en quatre temps. Les trois premiers temps, que P. Fustier appelle, le *modèle scout* d'avant guerre (temps un), le

³⁴ Habitations Protégées Bruxelloises, (marcnol@skynet.be).

modèle familial (temps deux) et le *modèle curatif* (temps trois). A ces trois temps, j'ai pris la liberté d'en ajouter un quatrième que j'appellerais *modèle multi-professionnel*. En effet, je désire par cette démarche marquer un changement important dans l'évolution du champ de l'aide aux personnes ces quinze dernières années.

1.1. *Le modèle scout*

C'est essentiellement le modèle connu avant guerre. Il lie particulièrement des valeurs et des méthodes tirées du scoutisme qu'il intègre dans le travail de terrain. Cette démarche perdure encore dans l'après-guerre et nous en retrouvons d'ailleurs quelques réminiscences dans le fonctionnement de certains, jusque dans la seconde partie du siècle passé.

1.2. *Le modèle familial*

Le modèle familial apparaît dans l'immédiate après-guerre. La profession d'éducateur n'existe pas et ce sont principalement les établissements tenus par des religieux qui accueillent indifféremment en leurs murs, les enfants du juge, les orphelins et les handicapés. Les seules institutions publiques sont, ce que l'on appelle à l'époque, les maisons de correction. Les professionnels sont des surveillants et de enseignants à qui l'on demande certaines vertus telles que la bonne volonté et la bonne éducation. Dans ce modèle, nous pouvons déjà distinguer deux champs différents : le *modèle familial charismatique*, basé sur les valeurs chrétiennes, et le *modèle familial technique*, influencé par la psychologie et la pédagogie.

C'est sous le règne du modèle familial que se crée les premières écoles d'éducateurs en Belgique (en 1944, l'Abbaye d'Aulne à Gozée et en 1958, le centre de formation éducationnel et logopédique à Liège). Ces établissements permettent un début de structuration dans la profession par une formation spécifique.

Durant la période des années 1950 à 1970, les éducateurs remplacent peu à peu les religieux dans les institutions. Néanmoins, le style de vie en vase clos, au sein de l'institution n'évolue pas de suite, même pour les travailleurs. Il faut attendre la fin des années '60 et le début des années '70 pour voir bouger les choses. Jusque là, les éducateurs vivent au sein de leur institution. Auprès des bénéficiaires, ils jouent le rôle de substitut parental et assurent leur socialisation. On ne leur demande toujours pas de compétences spécifiques, seulement de faire preuve de bon sens et d'avoir la fibre sociale. Ces emplois sont plutôt considérés par les travailleurs comme un moment d'occupation plutôt qu'une réelle profession. En effet, les travailleurs font cela en «attendant» de trouver un travail (un vrai!), de faire leur service militaire, Néanmoins, un premier changement sur le terrain s'effectue et certains travailleurs commencent à se former.

1.3. Le modèle curatif

Ce modèle coïncide avec une réelle professionnalisation de la profession. Les premières écoles de promotion sociale sont créées en 1964 pour le degré secondaire et en 1969, pour l'enseignement de type supérieur. Les établissements accueillent principalement des éducateurs en fonction et en demande de formations spécifiques. La profession se construit sur de réelles bases pédagogiques et se dirige lentement vers une certaine reconnaissance. Dans ce milieu de formation, émerge une démarche de questionnement sur la profession. Questionnement sur sa position, son évolution, les conditions de travail et d'encadrement. Les réflexions échangées grâce à ces formidables lieux de rencontres que sont les établissements de formation pour travailleurs en fonction, deviennent des viviers d'idées et progressivement de revendications. C'est à partir de cette époque que nous pouvons réellement parler de stabilisation dans le travail. En effet, les professionnels commencent à penser la profession autrement et y entrevoient un avenir à long terme.

Nous assistons, dans le courant des années septante et quatre-vingt, à une diminution de la taille des institutions et à un éclatement en petites entités autonomes ou semi-autonomes. La diminution de la taille de ces institutions ainsi que leur ouverture vers le monde extérieur entraîne, outre la professionnalisation, des changements importants. Ces changements seront également portés, imposés par l'évolution des politiques sociales. Les pratiques en milieux ouverts et le travail en réseau découleront de ces modifications. Les éducateurs font également leur entrée dans des établissements de psychiatrie infantile (dans les années '70) et chez les adultes fin des années '80.

Cette période voit aussi émerger diverses revendications portées par des associations professionnelles (UDES (Union des Educateurs Sociaux) et la FNES (Fédération Nationale des Educateurs Sociaux). Celles-ci portent sur la formation des éducateurs et le taux d'encadrement. Elles dénoncent encore les conditions de travail, organisent des rencontres, des colloques, s'allient aux syndicats qui relayent leurs revendications. Elles finissent par s'unir en une seule entité (l'UPES (Union Professionnelle des Educateurs Sociaux), puis l'APDES (Association Professionnelle des Educateurs Spécialisés)). Ces mouvements ont permis de donner une certaine impulsion à la reconnaissance de la profession. Il y a légitimation par la création de commissions paritaires et de conventions collectives de travail, permettant de poser un cadre et d'établir un statut. En 1986 et 1987, l'harmonisation des programmes de formation des éducateurs de l'enseignement supérieur de type court entraîne une équivalence des diplômes de plein exercice et de promotion sociale.

1.4. Le modèle multi-professionnel

Tous les modèles se chevauchant, il n'y a pas une limite fixe où l'on passe d'un modèle à l'autre. L'évolution se fait de manière linéaire et continue. Les passages, se font dans une espèce de continuum, en parallèle avec l'évolution sociétale et les politiques menées en matière sociale. Dans le modèle précédent, nous avons vu que les politiques sociales avaient déjà initié un mouvement modifiant sensiblement les prises en charge ainsi que les structures institutionnelles. Même si les modifications portaient principalement sur des réformes budgétaires, la désinstitutionnalisation aura entraîné des modifications progressistes au niveau de ces prises en charge et du public ciblé. Deux tendances se sont très vite dégagées: d'une part les prises en charge intra-muros (placements en fonction des caractéristiques des bénéficiaires et des institutions avec une multiplication des services). D'autre part, l'extra-muros (interventions en milieu de vie, aide en milieu ouvert, médiateurs de quartiers, etc.). Nous sommes donc bien dans une transformation de pédagogie de groupe. Le travail est davantage centré sur l'individu et son projet.

Sous ce modèle-ci, le mouvement va continuer, s'accroître en accélérant et radicalisant les changements. Fin des années '80 et courant des années '90, des changements se font encore sentir. Plus spécifiques cette fois, en fonction des secteurs dans lesquels pratiquent les éducateurs. En effet, le passage de l'Etat providence à un Etat social actif entraîne la disparition de l'assistance au profit de l'acteur autonome et responsable qui deviendra compétitif ou exclu ainsi que la privatisation des secteurs publics. L'évolution sociétale touche l'ensemble des champs sociaux et les professions de l'aide aux personnes n'échappent pas à tous ces changements. Guy Bajoit parle d'ailleurs de «mutation» de la société³⁵ où l'on est passé d'une société industrielle à une société post-industrielle incitant des changements dans les rapports sociaux. Quelques unes de ces conséquences sont une exacerbation de la compétition et une course à la consommation, l'exclusion sociale et l'hyper-individualisme. Le travailleur social doit pouvoir répondre à une multitude de problématiques telles que la montée de l'exclusion sociale et la paupérisation toujours croissante de la population, les personnes démunies ayant basculé dans la précarité, etc. Face à cette violence sociétale toujours plus grande, l'éducateur doit s'armer sans cesse de nouveaux outils et se protéger parfois lui-même de cette précarité si proche. Il doit faire preuve de compétences acquises au cours de spécialisations accrues, et ce en lien direct avec son champ de pratique professionnelle. Il est également nécessaire pour lui d'être le meilleur, de posséder les outils les plus en adéquation avec le terrain quand il se présente pour un poste vacant.

³⁵ G. Bajoit, «Les jeunes dans un monde incertain» in *Travailler le social*, n°33, p.7.

De nouvelles redéfinitions des politiques fédérales, régionales et communautaires voient le jour dans les années '90. De nouveaux transferts de compétences des communautés vers les régions charrient de nouveaux changements sur le terrain des interventions. Ces changements se doublent d'une complexification du paysage politique et des compétences. Elles ne sont plus nationales mais fédérales, communautaires, bicommunautaires, régionales, ...

L'évolution de la société et les pratiques mises en œuvre afin de répondre plus justement aux problématiques qu'elle engendre, réforme encore les métiers du social. Le travail en réseau, le travail en équipes pluridisciplinaires, plus centré sur l'individu (à l'image de la société), les prises en charge vers d'autres types de populations... Tous ces facteurs de changements induisent une évolution des prises en charge et une spécialisation ou hyperspécialisation dans des champs très ciblés. Les équipes deviennent «pluralistes» mais également plus fermées sur elles-mêmes, sur leur fonctionnement du fait de leurs spécialités. Paradoxalement, se constituent des réseaux d'intervention, voire de co-intervention par secteur ou inter-secteurs. Cette pluridisciplinarité des équipes d'interventions ainsi que leurs diversifications induisent des changements identificatoires des travailleurs. En effet, leur identité change en fonction de leur lieu d'appartenance d'une part, et d'autre part, ils ne s'identifient plus comme éducateurs, assistants-sociaux, psychologues ou autres pédagogues mais comme intervenant psychosocial ou travailleur social, voire encore comme coach... Il y a donc modification identitaire du travailleur qui s'inscrit plus dans une culture d'équipe ou d'entreprise que dans une culture de profession. Nous sommes depuis des années, confrontés à des changements profonds non seulement au niveau des pratiques de terrain mais également au niveau des identités des travailleurs. Comme le précise Bernard De Backer³⁶, nous avons assisté à une fragmentation du socle originel de la profession, au profit d'un éclatement en divers métiers.

Les principes de devoirs et de disciplines cèdent la place à l'autoréalisation. A l'image de l'évolution sociétale, un mouvement d'individualisation de la prise en charge est mis en place. C'est le passage du type «éducatif» vers l'«accompagnement» de la personne où elle devient sujet acteur participant à la démarche. Nous allons même plus loin dans les prises en charge en calquant celles-ci sur le système néolibéral et en proposant, voir en imposant leur contractualisation. Les bénéficiaires (en sont-ils encore vraiment) doivent répondre positivement à ce cadre sous peine d'être encore une fois de plus exclus d'un système prenant en charge lui-même des exclus !!!

³⁶ B. De Backer, *Du mur à l'ouvert*, p.68.

Les établissements de formation ne sont pas en reste et doivent également faire face à ces changements continus. En effet, les modifications de prises en charge exercent de nouvelles demandes, de nouvelles conceptions et de nouvelles organisations. Les cursus formatifs évoluent parallèlement à ces changements. Comment ces établissements vivent et répondent aux nouvelles normes en matière de formation au niveau international (Bologne et autres) ? Le public de ces institutions formatrices se diversifie également avec des attentes différentes et des demandes toujours plus ciblées. Parfois sans attentes précises d'ailleurs. Il n'est pas rare, en effet, d'y rencontrer des chômeurs envoyés par leur instance subsidiaire. Pour quelques-uns d'entre eux, cette démarche obligatoire ne leur convient pas. Tous les changements dans les métiers du social, sollicitent de la part des intervenants, en plus des qualités morales demandées, des compétences professionnelles toujours plus importantes. Au fil des ces dernières décennies, nous pouvons constater un accroissement et une diversification de l'offre de formations. Certaines d'entre elles d'ailleurs, surtout dans les structures privées et non reconnues par les instances dirigeantes, s'ouvrent très volontiers aux premiers quidams venus et proposent aussi une série d'outils d'intervention autant pour les travailleurs de terrain que pour les futurs thérapeutes. Ce qui peut nous interpeller sur leur validité et les dérives que cela peut entraîner. Les instituts de formation (officiels) tentent donc d'apporter les modifications nécessaires à l'évolution du travail sur le terrain. Le risque est que ceux-ci deviennent des «supermarchés de la formation de l'aide» et perdent leur identité, leur spécificité.

Cette «hyperspécialisation» a pour effet d'enfermer le travailleur dans un secteur spécifique au sein duquel il aura été «formaté», ce qui était déjà le cas (par une série de discriminations diverses) pour ceux qui désiraient se diriger vers un autre secteur de l'aide aux personnes. Elle a aussi pour résultat de réduire son champ de vision sur les métiers de plus en plus diversifiés du social. Même les colloques ne permettent plus une rencontre élargie. Ils sont souvent fort ciblés et les choix se font (et cette démarche est tout à fait légitime) en fonction des thèmes abordés et des ateliers proposés.

1.5. Conclusion

Au fil de l'histoire de la profession d'éducateur, il me semble incontournable de se questionner, s'orienter et se former. Dans les années '70 et '80, nous constatons les premiers grands changements par la professionnalisation des travailleurs d'une part, et par la diminution de la taille des institutions en petites entités et leur ouverture sur le monde d'autre part. Les éducateurs peuvent imaginer ce travail comme une vraie profession et s'inscrire dans la durée. Les diverses évolutions ont également été engendrées par une redéfinition des politiques fédérales, régionales et communautaires. Des rationalisations budgétaires, empruntées de plus en plus au modèle marchand vont dans le sens d'une responsabilisation des institutions et de subventions par projet. Les responsables d'institutions ou de services deviennent des «gestionnaires» (certaines structures vont jusqu'à imposer des formations de

«management» à leurs responsables d'unités). La taille des institutions ne change plus mais elles sont souvent «englobées» dans des structures importantes, devenant propriétés d'a.s.b.l. «Mammouth». La question du «marketing social» et de l'entrée du système néo-libérale et de la compétitivité dans la sphère de l'aide à la personne peut être posée. C'est le passage du modèle «paternaliste» au modèle «gestionnaire». Ces changements n'ont pas que des effets néfastes et permettent également et paradoxalement, des réformes «progressistes». En effet, ils ont apporté une prise en charge plus ciblée et peut-être plus adéquate. Néanmoins cet éclatement des compétences et des organismes de tutelle ne permettent que difficilement une harmonisation salariale demandée, à corps et à cris, depuis de nombreuses années. Il existe donc non seulement une sorte de discrimination et de cloisonnement mais également une précarisation de certains statuts (contrats de sécurité, ACS, Primes, Maribel, ...) ne favorisant pas de la part des travailleurs une réelle volonté d'alimenter une évolution propice au sein de ces métiers. Le renfermement sur soi et ce cloisonnement, l'hyperspécialisation ne permettent plus ou peu une mobilisation transversale (inter-secteurs).

2. Quels liens pour les travailleurs sociaux ?

L'évolution des métiers du social a entraîné un éclatement dans ce champ. En effet, une diversification des métiers et une segmentarisation par secteur voire par projet de plus en plus spécifique empêcheraient une certaine unicité des professions rencontrées. Les écoles de formation ont suivi le même cheminement en spécialisant dès la formation de base les travailleurs sociaux. Comment amener les différents acteurs à se retrouver autour de projets suffisamment larges pour rassembler des gens sans les noyer dans une masse? Comment fédérer des gens autour d'axes communs assez ciblés pour les faire fonctionner et les alimenter ?

Deux éléments apparaissent d'emblée :

- *L'identification à la structure*: les travailleurs apparaissent plus souvent liés à leur lieu institutionnel, leur équipe qu'à une profession définie. L'on se présente plus souvent comme intervenant social ou psychosocial que comme éducateur, assistant-social... La référence se fait donc plus souvent en lien avec la structure d'appartenance qu'en fonction de la profession que nous exerçons ou plus justement, de la profession sous laquelle nous avons été engagés. Le contrat d'emploi est souvent la seule référence qui est faite, avec le traitement des salaires, à la profession. Nous pourrions dire qu'il y a ici une perte d'identité professionnelle spécifique au profit d'une identité plus large et/ou plus particulièrement ciblée sur l'équipe. Il y a donc eu un glissement de cette identité de base vers quelque chose de plus générique (intervenant psychosocial, travailleur social, ...) et dans ce même temps, vers une spécificité accrue.

- *L'hyperspécialisation*: entraîne un «détachement» de la profession d'appartenance et un cloisonnement du travailleur par rapport à ses «pairs professionnels». Une distanciation se crée de cette manière au profit d'une structure plus pluridisciplinaire.

Dans cet objectif d'échanges entre professionnel de l'aide, un projet formation-supervision par échanges d'éducateurs à été mis sur pied il y a quelques années. Ce projet-pilote, initié par l'AWIPH³⁷ avait pour objectif de proposer à des éducateurs la mise en place d'une expérience dans un autre secteur pendant une durée déterminée. Elle avait pour but d'ouvrir les participants à d'autres formes d'interventions et de s'enrichir d'une pratique parfois «exportable» en partie et/ou modifiée. A ma connaissance, ce projet s'est limité à certains secteurs participants.

3. Et les formations?

Les structures formatrices doivent s'adapter sans cesse à l'évolution et les demandes spécifiques. Beaucoup d'idées ont germé et maintes modifications ont dû être apportées. On a parlé de socle commun à plusieurs formations (par exemple assistant-social/éducateur) qui aurait pour effet d'uniformiser une base et de permettre aux étudiants un passage aisé de l'un à l'autre. Au sortir de ce socle, des cheminements plus spécifiques à la nature du travail pouvaient être proposés. Nous retrouvons quelque peu cela dans les universités classiques proposant des cours à option et dirigeant l'étudiant vers une thématique plus ciblée. A l'heure actuelle, et malgré la spécificité des formations propres à chaque profession, les travailleurs d'équipe pluridisciplinaires sont de moins en moins différenciés dans leurs actions sur le terrain. Certes, nous pourrions parler des spécificités de chaque profession, mais les demandes sur le terrain, sont souvent similaires pour tous les intervenants d'une même équipe (également dans les équipes pluridisciplinaires). Et les finalités restent souvent identiques même si les chemins pour y arriver sont différents. A l'heure actuelle, la caractéristique des travailleurs d'une même équipe est souvent l'axe formatif de ses membres. Ils utilisent en effet des outils similaires (car acquis dans des formations analogues) qui les rassemblent autour d'une dynamique propre.

La «culture d'équipe» semble plus prégnante que la culture professionnelle. La richesse des équipes pluridisciplinaires tente-t-elle de s'évanouir au profit d'une culture unique ?

Une éventuelle réharmonisation des programmes de formation de base permettrait de

³⁷ Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées.

former un corpus commun aux diverses professions de l'aide aux personnes. Nous nous trouvons d'ailleurs au sein de changements profonds dans ces secteurs de formations. Nous pourrions imaginer que ce corpus de base donnerait accès à des options incluant certaines post-formations que l'on retrouve à l'heure actuelle. L'insertion de celles-ci permettant d'une part, aux étudiants de répondre à une demande, et d'autre part, d'offrir une reconnaissance légitime et un cadre académique. Le désavantage serait un risque d'uniformisation si l'on ne permet pas de garder les identités des différentes formations de base et cette ouverture aux options. Mais faut-il garder ces identités de plus en plus floues et effacées où devrait-on aller vers cette standardisation des formations dans ce secteur ? Quel en sont les avantages et les inconvénients ? Quels en sont les risques ? Faut-il garder les post-formations dans le cadre de formations complémentaires ou les inclure dans la formation générale sous peine de spécialiser les travailleurs avant leur entrée sur le marché du travail ?

Un autre aspect des formations est la reconnaissance internationale des diplômes passant inmanquablement par une réorganisation des structures formatives. La réorganisation et l'agencement des formations supérieures à travers le décret de Bologne en est une des conséquences. Que peuvent apporter ces changements en termes de validation des diplômes et de liberté d'action pour les instituts de formation ?

La possibilité qu'offrent les formations continuées dans le secteur de l'aide aux personnes avec, notamment, la valorisation des acquis de l'expérience, me semble être un élément indispensable à l'évolution des métiers du social quel que soit le niveau d'études. Encore faut-il en donner les moyens aux institutions et aux travailleurs. Offrir la possibilité aux travailleurs et non-travailleurs de pouvoir se former dans une continuité et en fonction de l'évolution et des besoins m'apparaît ici comme une condition sine qua non à la bonne évolution de ces professions. Les propositions de formations par modules deviennent très courantes. Nos structures universitaires s'y sont mises et permettent une capitalisation des divers modules débouchant sur une sanction diplômante.

Au même titre que les chasseurs-cueilleurs, toujours en mouvement, toujours en route, le travailleur social doit sans cesse s'adapter, faire face à de nouvelles formes de prises en charge. Il doit trouver les bons outils afin d'agir le plus adéquatement possible. Il doit honorer ses contrats avec les instances politiques sous peine de voir son projet perdre ses subventions et donc, sous peine de perdre son emploi. Il doit répondre à des critères d'efficience toujours plus nombreux, plus pointus. La précarité, il connaît ! Les sous-statuts, aussi. Lui qui se balade tel un funambule sur son fil entre deux mondes, il sait ce que c'est que de basculer du « mauvais côté ». Et pour ne pas sombrer, il s'accroche, avance encore et encore. Cherche à se former, toujours mieux, toujours plus loin pour être lui aussi le meilleur sur la place. Et oui, même dans le social, nous sommes entrés dans l'aire de la compétitivité. Et s'il ne veut pas mourir de faim, s'il veut faire vivre sa famille, il se doit de rester dans le mouvement.

Et les structures de formations embrayent ce même mouvement et s'adaptent en continu aux nouvelles demandes. La société, de plus en plus malade de ses membres exclus, toujours plus nombreux, leur demande encore de s'occuper d'eux. Mais jusqu'à quand ? Jusqu'à quand, resteront-ils dans le mouvement ?, à la chasse aux fruits de la spécialisation ? Jusqu'à quand leur permettra-t-on de cueillir encore ces fruits avant qu'on en fasse de la production de masse et qu'on les évince définitivement pour les remplacer par des machines ? (Les webcams ou caméras de surveillance dans certains centres sont bien d'actualité, non !).

La création d'une filière de qualification aux métiers de l'intervention sociale. Les enjeux institutionnels dans la construction des diplômes du social

*David CHARRASSE, MDC associé Cnam³⁸
Brigitte CHEVAL, formatrice Etsup³⁹
Elisabeth DUGUE, IGR, Cnam*

Depuis cinq ans, le Cnam en collaboration avec l'Etsup, construit une filière de formation professionnelle 'intervention sociale'. Celle-ci veut combler un vide : depuis une vingtaine d'années, à côté des métiers du travail social (éducateurs, assistants sociaux, animateurs) dont la qualification est appuyée sur des diplômes nationaux, se développent des fonctions, souvent dites de l'intervention sociale, dont la formation initiale n'est pas organisée nationalement. On présentera d'abord le contexte de création de la filière et les enjeux auxquels elle répond. On décrira ensuite les deux diplômes qui la constituent actuellement. On s'attachera en particulier, à montrer comment cette filière a été conçue pour construire cohérence et passerelles entre monde du travail social et monde de l'intervention sociale.

1. Les enjeux de la filière

Les fonctions de l'intervention sociale constituent «*un gisement d'emplois sociaux*⁴⁰» dont le développement, qui a suscité une abondante littérature⁴¹, s'explique par une conjonction de facteurs. La crise de l'emploi, l'abandon du projet de société intégrateur, la généralisation de la pauvreté et la montée des phénomènes d'exclusion ont modifié les finalités de l'action sociale. La multiplication des lieux d'élaboration des

³⁸ CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers).

³⁹ ETSUP (Ecole Supérieure de Travail Social).

⁴⁰ Mauger (G.), Les politiques d'insertion : une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail, *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 136-137, 2001.

On citera particulièrement de Ridder (G.) (coord.), *Les nouvelles frontières de l'intervention sociale*, L'Harmattan, 1997 et (Chopart J.N.) (dir.), *Les mutations du travail social*, Dunod, 2000.

politiques sociales avec l'apparition des délégations interministérielles, la montée en puissance de dispositifs non pérennes, la décentralisation et l'éclatement des compétences entre différentes collectivités locales, tout cela a totalement transformé l'organisation du travail social. La prise en compte de l'effet territoire, l'obligation de partenariat deviennent primordiaux. Dans le même temps, de nouvelles formes d'interventions se mettent en place, issues pour certaines de la mise en œuvre des politiques nouvelles (ville, insertion) pour d'autres d'initiatives individuelles ou collectives ; elles tentent de répondre, au plus près des populations, aux besoins que les formes d'action traditionnelles ne parviennent pas à prendre en compte. Les politiques d'emplois aidés (Emplois Jeunes, adultes relais) se combinent avec l'inventivité issue de la société civile pour faire surgir de nouveaux acteurs dans le champ du social. L'exemple emblématique est celui des emplois dits de médiation, en particulier celui des adultes relais, dont les relations avec les métiers du social oscillent entre la complémentarité et la concurrence.

Né de ce contexte, un ensemble mouvant de professionnels ou de personnes en voie de professionnalisation, se constitue aux marges du travail social. Comme dans tout champ professionnel en construction, les emplois sont peu codifiés et les intitulés de poste fort divers - conseiller professionnel, référent, formateur-jeune, chargés d'insertion, coordonnateur de plate-forme, chargé d'accueil, médiateur, agent de développement économique et social, responsable de suivi social et professionnel, chargés de mission pour les parcours d'insertion ... -. De même, les parcours de ces nouveaux intervenants se caractérisent par l'hétérogénéité : certains s'appuient sur des études universitaires générales, d'autres sur un parcours militant, d'autres enfin sur des dispositions acquises par imprégnation familiale ou de quartier.

Certes, ce nouvel ensemble ne constitue pas un monde totalement étranger à celui des travailleurs sociaux. Autès, qui voit dans l'insertion «*une bifurcation du social*⁴²», a montré les interactions existant, autour des dispositifs d'insertion, entre le monde du travail social et celui de l'intervention sociale. Si les formes d'emploi sont bien distinctes, les activités de ces deux ensembles de professionnels ne sont pas fondamentalement différentes, elles sont plutôt en tension, les savoirs, savoir faire et méthodes sur lesquels s'appuient les travailleurs sociaux étant retravaillés de l'intérieur par les problèmes nouveaux que posent des populations et par les nouvelles formes d'intervention qui tentent d'y répondre. La frontière entre ces deux mondes n'est pas non plus infranchissable : une proportion non négligeable des intervenants de l'insertion provient des métiers établis du travail social. L'idée d'un clivage complet

⁴² Autès (M.), L'insertion : une bifurcation du social, *Esprit*, mars avril 1998.

entre travail et intervention sociale apparaît donc mal fondée⁴³, les connexions étant constantes entre les deux mondes.

Mais il ne suffit pas que les activités soient proches pour que la culture professionnelle soit partagée. Comme l'a montré Donzelot⁴⁴, les politiques d'intervention sociale s'appuient sur des présupposés, sur un projet de société bien différent de celui autour duquel s'est constitué l'Etat providence. Cela ne peut pas être sans effets sur les professionnels. Ainsi lors d'une étude⁴⁵ portant sur la relation entre assistants sociaux et professionnels de la ville, nous avons pu constater que les deux groupes ont des conceptions divergentes concernant la source de légitimité du travailleur social (professionnalisme pour les premiers, proximité avec les populations pour les seconds) de même qu'ils ont des regards différents sur les habitants (considérés comme des ayant droits pour les uns et comme des acteurs porteurs de projet pour les autres).

Les intervenants sociaux n'ont, en effet, pas été soumis aux mêmes modalités de professionnalisation que les travailleurs sociaux. Ils échappent partiellement à l'ensemble d'orientations, d'influences et d'incitations qui contribuent à la socialisation professionnelle de ceux-ci. La situation a, en effet, bien changé au cours des dernières années : les métiers du social et le groupe professionnel des travailleurs sociaux s'étaient constitués sous l'influence organisatrice de l'Etat qui a largement contribué à l'homogénéisation des métiers et à la constitution d'un groupe professionnel partageant une culture commune. La Direction de l'action sociale, qui mettait en œuvre les politiques sociales, encadrait également la formation des professionnels chargés de mettre en œuvre ces politiques. Parce qu'elle construisait les diplômes et contrôlait les centres de formation, la DGAS a participé à la structuration du champ professionnel. Or la formation n'a pas accompagné la mise en œuvre des nouvelles politiques d'intervention sociale : les savoirs professionnels n'ont pas été redéfinis, ils ne sont pas transmis à ces nouveaux intervenants ce qui constitue une source de différenciation préjudiciable à la conduite des actions.

La filière de formation «intervention sociale» construite par le Cnam en partenariat avec l'Etsup veut répondre à cette situation. Sa création répond à un quadruple objectif. Il s'agissait d'abord de permettre aux intervenants sociaux d'accéder à une qualification alors que, jouissant parfois d'une longue expérience et de grandes compétences nées de l'expérience, ils ne possédaient aucun diplôme négociable sur le marché du travail. Un deuxième objectif était de contribuer à la structuration d'un

⁴³ C'est l'un des acquis des diverses enquêtes synthétisées dans l'ouvrage collectif, déjà cité, dirigé par Chopart.

⁴⁴ Donzelot (J.), *L'Etat animateur*, Editions Esprit, 1994.

⁴⁵ Bouquet (B.), Dugué (E), Des assistantes sociales se forment à l'approche territoriale : réflexion sur le positionnement professionnel, *Forum*, n°104, 2004.

groupe professionnel en favorisant la reconnaissance institutionnelle des fonctions et en rendant mieux visibles les trajectoires promotionnelles. Un troisième objectif était de participer à l'émergence d'une culture professionnelle commune, c'est-à-dire pour reprendre les termes d'Agnès Van Zanten de permettre l'intégration de ces nouveaux professionnels «à un micro-univers social caractérisé par des valeurs, des façons explicites ou implicites de faire face aux problèmes⁴⁶». Enfin nous avons l'ambition de contribuer à constituer une cohérence entre les deux groupes professionnels (travailleurs sociaux et intervenants sociaux) dont les activités, on l'a dit, sont proches alors que leurs valeurs et présupposés, faute d'être retravaillés en commun, peuvent diverger.

L'articulation entre un établissement d'enseignement supérieure - le Cnam - et un établissement de formation au travail social - l'Etsup - a été voulue. Il s'agissait bien sûr de mettre à profit la complémentarité des deux structures qui va être maintenant présentée, mais il s'agissait surtout de contribuer à construire des ponts entre les deux univers (travail social et intervention sociale) et ainsi de reconstituer la tension créatrice entre d'une part méthodes et pratiques instituées et, d'autre part, inventivité et adaptations aux nouvelles situations.

2. L'alliance de deux institutions

2.1. Un établissement de formation au travail social : l'Etsup

L'école supérieure de travail social (Etsup) a été créée en 1917 par cinq femmes militantes de l'action sociale et du mouvement pour le vote des femmes. L'association gestionnaire dite «des surintendantes d'usines» met alors en place les premiers services sociaux d'entreprises pour répondre aux questions posées par l'arrivée massive des femmes dans les usines d'armement. L'école a pour but de former des surintendantes, profession qui se développe dans les grands établissements industriels et commerciaux et dans les organismes d'action sociale. Dès 1932, elle prépare au diplôme d'Etat d'assistante sociale, et durant la seconde guerre mondiale, l'association participe activement au mouvement de la Résistance, ainsi de 1945 à nos jours, restant fidèle à ses origines - pluralisme philosophique, référence aux droits de l'homme, progrès social - l'école développe et diversifie ses activités et ses formations dans le champ social.

⁴⁶ Van Zanten A., Les cultures professionnelles dans les établissements d'enseignement : collégialité, division du travail et encadrement, in Menger P.M. (dir), *Les professions et leurs sociologies*, Ed de la Maison des Sciences de l'homme, 2003.

En 1990, l'Ecole des Surintendantes d'Usines et de Services Sociaux, placée sous le contrôle du Ministère des Affaires Sociales et du Ministère de l'Education Nationale devient : l'ETSUP. Son projet s'organise autour de trois axes :

- qualifier les praticiens et les cadres de l'action sociale ;
- développer les compétences des professionnels et, en particulier, ceux qui oeuvrent dans le champ de l'insertion, de l'emploi et de l'entreprise ;
- promouvoir la recherche et la production des savoirs en travail social, en France et en Europe.

Actuellement les différents secteurs d'activité de l'Etsup sont les suivants :

- des formations initiales : elles préparent au Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social (DEASS), et d'Educateur Spécialisé (DEES) ;
- des formations supérieures : elles préparant, entre autres, au Diplôme d'Etat d'Ingénierie sociale (DEIS), au Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (CAFERUIS), au Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Etablissement Social(CAFDES) ;
- des formations continues : parmi les nombreuses formations organisées par l'établissement, deux cycles sont en lien étroit avec la filière de formation présentée ici. La formation de Conseiller en Insertion Professionnelle (CIP), diplôme Bac +2 homologué par le Ministère du travail ;
- des formations à l'écoute, conseil, orientation - ECO - développées pour les délégués sociales de l'action sociale de caisse de retraite ou de mutuelle. Ce cycle de formation s'inscrit dans les actions menées «sur site» par l'école.

Pour l'Etsup, la collaboration avec le Cnam s'inscrit dans une tradition puisque l'école a une longue expérience d'actions partenariales autour de la formation et de la recherche. Au niveau international, elle est engagée dans les réseaux européens en matière de recherche et de réflexion sur l'intervention sociale; elle a participé à la création et à la mise en œuvre d'une banque de données en travail social (CERTS). Au niveau national, certaines des formations qu'elle délivre sont organisées conjointement soit avec de établissements universitaires - Université de Paris X pour le DEES et le DEIS - soit avec d'autres établissements du travail social - CFPES-CEMEA-IDF pour le Caferuis.

2.2. Le Cnam

Le Cnam (Conservatoire National des Arts et Métiers) est un établissement de promotion supérieure du travail. L'une de ses missions est de former et de qualifier, à un niveau supérieur au Bac, des personnes actives (salariés ou demandeurs d'emploi justifiant d'une expérience professionnelle). L'organisation pédagogique est entièrement construite autour de cette spécificité.

Les formations répondent essentiellement à des objectifs professionnels, les diplômes nationaux pouvant être délivrés soit par le Ministère de l'Éducation Nationale (licence et master professionnel), soit par le Ministère du travail (Diplômes homologués par le Répertoire National des Compétences Professionnelles). L'établissement a une longue expérience de la valorisation et de la validation des savoirs nés de l'expérience : ainsi l'application de la loi de 1985 (VAP 85) ouvre largement les formations diplômantes aux personnes dont l'expérience professionnelle peut suppléer l'absence des diplômes normalement requis pour accéder aux formations. Enfin l'organisation des formations et même le fonctionnement de l'établissement sont construits autour de la relation avec le monde du travail. Si des stages de formation continue sont mis en place dans la journée pour répondre aux besoins des employeurs, les enseignements sont, pour l'essentiel, dispensés le soir et le samedi pour permettre la poursuite ou la reprise d'études aux personnes ne pouvant bénéficier du soutien financier de leur employeur. Les enseignements sont modulaires, les unités étant capitalisables plusieurs années. Les Chaires, qui structurent la vie de l'institution et organisent l'offre de formation, ne sont pas seulement créées en fonction des disciplines savantes, modalité structurant l'Université, les besoins du monde du travail peuvent également être pris en compte.

La construction de la filière intervention sociale est née de la conjonction de deux facteurs: l'ouverture, en 2001, d'une Chaire de travail social, qui a permis de prendre en compte les besoins de formation du secteur social, et la refonte de l'offre de formation de l'établissement, née de l'application de la directive de Bologne. A l'occasion de la mise en place du LMD (licence, master, doctorat), les personnels du Cnam, de même que ceux de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, ont conduit une réflexion sur les métiers et sur les niveaux de sortie des formations. C'est ainsi que, au sein du Département «Sciences du travail et de la société», trois Chaires (Travail social, sociologie du travail, Formation des adultes) et un service (Communication, Culture, Expression) ont travaillé en synergie pour construire une licence professionnelle, actuellement intitulée «coordonnateur de projet collectif en insertion». Trois ans plus tard, le diplôme de «Chargé d'accueil, d'information et d'orientation en intervention sociale» (diplôme de niveau Bac +2, homologué RNCP) est venu constituer un socle en amont de la licence.

La philosophie générale qui a présidé à la construction de ces deux diplômes était identique : il s'agissait de qualifier les nouveaux intervenants en les reliant aux métiers du social. C'est autour de cet objectif commun que s'est organisée la collaboration des deux établissements. Le Cnam est porteur de la filière, mais celle-ci a été construite et mise en œuvre en partenariat avec l'Etsup qui participe aux enseignements.

3. Les deux diplômes

3.1. La licence professionnelle «coordonnateur de projet collectif en insertion»

La création de la licence professionnelle «coordonnateur de projet collectif en insertion» a été précédée d'une phase d'enquête et de concertation avec les milieux de l'insertion. Pour définir le profil de sortie et les compétences attendues des professionnels diplômés il a fallu décider quelles activités et quelles responsabilités pouvaient être confiées aux titulaires d'un diplôme Bac +3. Cette question se pose pour n'importe quelle licence professionnelle. En effet jusqu'alors, en France, les niveaux de sortie de l'enseignement supérieur se situaient classiquement soit deux ans soit quatre ans après le Bac (DUT et BTS dans le premier cas, maîtrise dans le second). A ces niveaux correspondent généralement les classifications de techniciens pour les Bac+2 et d'encadrement pour les Bac +4. Où situer le niveau de sortie Bac +3 dans la hiérarchie des qualifications ? Dans le domaine de l'intervention sociale, la question se compliquait du fait que les diplômes d'Etat du travail social, délivrés par le Ministère de l'Emploi (Direction générale de l'action sociale) se situent au niveau Bac +2 alors qu'ils font suite à trois ans d'étude après le Bac. Pour jouer la complémentarité et non la concurrence entre intervention et travail social, il fallait tenir compte de cette particularité. En revanche le CIP (diplôme délivré par l'Etsup), diplôme de conseiller d'insertion de niveau Bac +2, pouvait fournir une utile base de départ.

L'enquête préalable - entretiens individuels ou collectifs avec des employeurs, rencontres avec des chargés de mission des deux OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés) du secteur, analyse d'offres d'emploi - a duré quelques mois. Elle a été menée par un ingénieur du Cnam en concertation avec l'Etsup dont le soutien, tout au long de cette phase préliminaire, a permis de construire la licence professionnelle en cohérence avec l'architecture des diplômes du social. En s'appuyant sur l'enquête, le groupe d'enseignants concernés a défini les activités auxquelles prépare le diplôme : celui-ci ouvre aux fonctions d'encadrement intermédiaire ou de directeur de petite structure, le coeur de l'activité étant représenté par la coordination de projet et la mise en oeuvre de partenariats avec d'autres structures d'insertion. L'élaboration de la maquette du diplôme - définition des compétences visées, découpage en unités d'enseignement et construction du contenu des enseignements - s'est déroulée sur plusieurs mois à partir de va-et-vient entre entretiens avec des professionnels et négociation au sein de l'établissement pour dégager les moyens nécessaires. Le Cnam a consenti à de gros efforts pour porter la licence (création de postes d'enseignants).

Dans un premier temps, la licence n'a concerné que le secteur de l'insertion professionnelle : elle préparait à travailler en mission locale, PLIE (Plan local pour l'insertion et l'Emploi), entreprise d'insertion ou dans le secteur protégé. Le domaine d'intervention s'est ensuite élargi puisqu'elle prépare également à travailler soit dans le

secteur de la formation pour les bas niveaux de qualification (associations, plate forme de mobilisation, plate forme linguistique) soit dans le secteur de l'animation socio-culturelle et de la médiation culturelle (maison de jeunes, services municipaux de la jeunesse, centres sociaux). La formation est organisée autour d'un tronc commun de 4 unités d'enseignement auxquelles s'ajoutent trois parcours spécifiques ; ceux-ci délivrent les connaissances dans le domaine de l'accompagnement vers l'emploi, de la formation ou de la médiation culturelle. L'objectif de la licence professionnelle est en effet d'une part de doter les intervenants sociaux de savoirs techniques précis nécessaires dans l'un ou l'autre des trois secteurs qui viennent d'être cités, et d'autre part d'intégrer ces savoirs dans une culture professionnelle commune. Cette double compétence devrait leur permettre d'inscrire leurs interventions spécifiques dans un ensemble de démarches homogènes. L'objectif est en effet de les préparer à construire des partenariats pertinents, compétence indispensable dans le secteur de l'insertion dont le champ d'application est vaste (emploi, formation, logement, santé, culture ...).

La principale difficulté dans la mise en œuvre de la licence n'a pas été l'articulation avec les formations du social. L'Etsup a apporté tout son savoir faire dans la construction de la démarche de projet et dans la construction des partenariats ; des Unités d'enseignement du diplôme sont assurées par l'Etsup. Les obstacles, qui sont actuellement quasiment tous surmontés, avaient une autre origine. En fait, l'équipe pédagogique s'est trouvée confrontée à deux problèmes.

D'une part, il a fallu adapter les impératifs de l'Enseignement Supérieur aux modes d'organisation habituels de l'établissement. La maquette des licences professionnelles est, certes, conçue dans une logique professionnelle, mais elle est marquée malgré tout par la tradition universitaire et par les conceptions prévalant en formation initiale. Son adoption rigide risquait de pénaliser les auditeurs de promotion sociale. Ainsi, il a fallu batailler pour maintenir la tradition du Cnam⁴⁷ selon laquelle tout auditeur possédant les prérequis peut s'inscrire dans une UE et donc accéder à la licence, malgré les pressions pour se couler dans ce qui semblait la norme : sélectionner un petit groupe d'auditeurs⁴⁸. La sélection, contraire à la philosophie du Cnam, aurait été particulièrement inadaptée dans le cas de l'intervention sociale, champ professionnel où les besoins de qualification sont importants. Une autre lutte a consisté à maintenir la possibilité, pour les auditeurs, de construire des parcours individualisés (inscriptions

⁴⁷ La devise du Cnam est « omnes docet » : « il les instruit tous ».

⁴⁸ La sélection peut être adaptée à la formation initiale, puisqu'elle vise à ne pas mettre sur le marché du travail un nombre trop important de jeunes diplômés, ce qui les conduirait au chômage. En revanche, elle est tout à fait contraire à la mission et à la philosophie d'un établissement de promotion sociale. D'une part les auditeurs sont massivement en emploi, la question de leur insertion professionnelle n'est donc pas une question pertinente. D'autre part, traditionnellement la sélection se fait par l'abandon.

UE par UE sans parcours type obligatoire, UE capitalisables) alors que le modèle posé par la licence était celui d'un parcours uniforme.

Il a fallu, d'autre part, intervenir à plusieurs reprises pour faire reconnaître la spécificité de l'intervention sociale dans un établissement encore très marqué par une tradition industrielle. Même si le secteur des services est aujourd'hui bien présent au Cnam, la grande entreprise et l'industrie restent des modèles prégnants dans bien des esprits, le contexte et les spécificités du travail et de l'intervention sociale étant encore peu connus. L'équipe pédagogique a dû se mobiliser pour que la réussite à un test d'anglais (largement conçu autour de l'anglais des affaires) ne soit pas imposée aux auditeurs préparant la licence professionnelle. De même il a fallu revoir l'ensemble des procédures présidant à la reconnaissance des savoirs de l'expérience (la VAP 85) pour obtenir qu'un parcours professionnel dans une association soit reconnu au même titre qu'une expérience en entreprise.

Aujourd'hui, grâce à l'appui de l'administration, ces problèmes sont quasiment tous résolus. Entre 2004 et 2007, la licence a accueilli environ 230 auditeurs : 190 en cours du soir et une quarantaine - un groupe tous les ans - en cours de jour (formation continue). A l'entrée en formation, la grande majorité d'entre eux (60%) travaille déjà dans le secteur social : 43 % dans l'intervention sociale et 17% dans le travail social dont ils possèdent un diplôme d'Etat. Plus du quart des auditeurs ne possède pas le diplôme Bac +2, normalement requis pour entrer en licence ; ils ont pu accéder à la formation après avoir bénéficié de la loi de 85.

Les efforts pour mettre le diplôme au service de la promotion sociale ont donc porté leurs fruits. En raison de la longueur des parcours de formation - les auditeurs mettent en moyenne trois ans pour obtenir l'ensemble des crédits correspondant à une année d'étude universitaire (L3) - les premières remises de diplômes auront lieu cette année : une cinquantaine de diplômes sont attendus. L'influence sur le parcours est indéniable : 80% des diplômés ont eu une évolution favorable - stabilisation dans l'emploi, promotion, reprise d'emploi ou entrée dans l'emploi.

3.2. Le diplôme «chargé d'information, d'accueil et d'orientation en intervention sociale»

Le diplôme de «chargé d'information, d'accueil et d'orientation en intervention sociale» (de niveau III, c'est à dire Bac +2) a ouvert en septembre 2006. Il répond à un besoin qui s'est affirmé avec la montée en puissance de la licence : de nombreux auditeurs du Cnam ne parvenaient pas à s'inscrire faute de disposer des pré-requis en termes académiques (diplôme Bac +2) ou professionnels (disposer d'une expérience suffisante dans le secteur pour bénéficier des dispositions prévues par la loi de 1985). Que leur proposer ? Adoptant la même démarche que pour la licence, le Cnam a décidé de construire un diplôme correspondant aux besoins professionnels de l'intervention sociale en veillant à ce qu'il s'intègre de façon harmonieuse, et non

concurrentielle, au sein de l'architecture des diplômes du travail social.

Le Cnam disposait jusqu'alors d'un diplôme homologué au niveau Bac +2 : le DPC/ISSAM - Diplôme de premier cycle - Sciences sociales et action de médiation. Il avait été conçu autour d'une commande de l'Education nationale, soucieuse de professionnaliser les personnes employées sur des postes d'Emploi Jeunes qui occupaient des fonctions de médiation éducative dans les écoles. Le choix a été fait d'abandonner la référence centrale à la fonction de médiation pour deux raisons : d'une part celle-ci est encore peu stabilisée puisqu'elle traverse les différents niveaux de qualification ; d'autre part la médiation est généralement considérée par les travailleurs sociaux comme partie intégrante de leurs différents métiers. Contribuer, par la construction du diplôme, à lui donner une reconnaissance instituée au même niveau de qualification que les métiers constituant le cœur du travail social a été considéré comme peu pertinent.

Sur ce point, les relations de confiance établies entre le Cnam et l'Etsup autour de la construction de la licence se sont avérées essentielles. En effet l'Etsup, forte de la formation continue ECO, organisée pour les sociétés mutualistes, a orienté la refonte du diplôme du Cnam autour des fonctions d'information et d'accueil. Celles-ci, qui se développent dans la plupart des structures du social, exigent une réelle professionnalité alors qu'aucune formation qualifiante n'y prépare actuellement. Une enquête complémentaire a été menée par la consultation de référentiels d'activité (en particulier celui des Femmes relais) et l'organisation de tables rondes de futurs employeurs. Elle a permis d'organiser la formation autour des 3 grands domaines de compétences suivantes:

- accueillir les usagers des dispositifs d'intervention sociale (mener des entretiens de diagnostic, recueillir et formaliser les informations) ;
- orienter les usagers vers les grands dispositifs correspondant à leurs besoins (repérer les domaines de compétences des grands acteurs du social) ;
- se situer au sein d'un réseau local en s'inscrivant dans les partenariats existants et en mobilisant les professionnels autour des besoins des populations.

Au cours de la préparation de cette formation, le partenariat entre le Cnam et l'Etsup s'est resserré. Un travail pédagogique très fin a permis de rapprocher les Unités d'enseignement (UE) délivrées par le Cnam des Unités de formation (UF) délivrées par l'Etsup. L'objectif, à terme, est, grâce aux formations du Cnam, d'offrir une deuxième chance aux candidats ayant échoué aux concours d'entrée dans les écoles de travail social. Le cursus du Cnam devrait leur permettre soit d'accéder aux diplômes du Cnam dans le champ de l'intervention sociale, soit s'ils le souhaitent et s'ils réussissent les concours, d'avoir accès plus rapidement aux diplômes du travail social. Un système d'équivalence est en cours de construction permettant aux auditeurs du Cnam de bénéficier d'allègements dans les cursus de formation aux métiers d'assistant social et d'éducateur spécialisé proposés par l'Etsup. De même les UF de l'Etsup devraient pouvoir être validées par le Cnam dans le cadre de la VES (validation des études

supérieures).

Le diplôme a ouvert en septembre 2006 sans réelle publicité, les moyens alloués (heures d'enseignement) n'ayant été assurés que quelques semaines avant la rentrée. La promotion 2006-07 compte dix-neuf auditeurs, tous actuellement en formation. Une analyse attentive permet, malgré l'effectif réduit, de se faire une idée assez précise des besoins auxquels répond cette offre de formation diplômante. Conformément à la vocation du Cnam, la moyenne d'âge des auditeurs est élevée (38 ans). La plupart ont déjà connu, non pas une, mais plusieurs expériences professionnelles - voire plusieurs «vies» professionnelles - . Un sur deux est aujourd'hui employé sous contrat précaire. La moitié d'entre eux n'ont pas obtenu le Baccalauréat. L'obtention d'un diplôme de niveau III représentera donc pour ceux-ci, non seulement un réelle promotion, mais comme le montrent les statistiques nationales, un gain significatif en matière de protection contre le chômage.

Les auditeurs occupent le plus souvent des fonctions d'employés administratifs. Les personnes qui occupent déjà des fonctions similaires à celles auxquelles prépare le diplôme ne représentent qu'une petite minorité. Il s'agit de personnes tard venues dans le secteur qui souhaitent faire mieux reconnaître leur professionnalisme et élargir leurs compétences techniques, afin de s'assurer stabilité ou possibilités de mobilité vers d'autres organismes que celui dans lequel elles se sont approprié leurs fonctions. À ces itinéraires où le diplôme est recherché pour renforcer l'inscription professionnelle déjà acquise dans les fonctions, viennent s'apparenter les situations les plus nombreuses, où les fonctions déjà exercées sont connexes, mais non pas assimilables à celles que vise le diplôme. Dans presque tous les cas, il s'agit alors d'auditeurs travaillant ou ayant travaillé dans le secteur de la formation. Enfin, se distinguant de ces auditeurs qui voient dans le diplôme le moyen d'infléchir leur trajectoire, il y a ceux qui le conçoivent en termes de rupture, soit parce qu'ils n'ont pas réussi à s'insérer professionnellement (parcours marqués de chômage, de petits boulots, et d'incertitude), soit parce qu'ils souhaitent engager une reconversion (sans avoir pour autant rencontré l'échec, ni avoir d'expérience préalable de l'intervention sociale).

Conclusion

Le développement de cette filière de formation a valu au Cnam d'être sélectionné dans le cadre de l'appel à projet «Promouvoir l'égalité des chances à l'université». Initié, au printemps 2006, par le Ministère de l'Education nationale et le Ministère délégué à la promotion de l'égalité des chances, cet appel à projet visait à soutenir les actions favorisant l'amélioration des taux de réussite des étudiants de premier cycle universitaires par la prise en compte des besoins spécifiques d'un public «diversifié». Une importante dotation financière a permis de soutenir la mise en place de la filière. Elle a, en particulier, permis de mettre en place deux actions de soutien qui s'avèrent indispensables pour le maintien en formation et la réussite des auditeurs peu qualifiés,

souvent issus des milieux populaires, et ayant parfois accompli des parcours scolaires chaotiques :

- Un soutien linguistique spécifique est proposé aux auditeurs des deux diplômes lorsqu'ils éprouvent des difficultés face aux exigences académiques ;
- Pour chaque diplôme, un ingénieur assure l'ingénierie pédagogique, la relation avec les auditeurs et la relation avec les partenaires professionnels.

Le développement de la filière se poursuit tant à Paris que dans le reste du pays. Diverses actions sont d'ores et déjà mises à l'étude :

- construction de ponts, voire d'un double cursus, avec des formations préparant au diplôme d'éducateur technique spécialisé ;
- construction de ponts avec les formations aux métiers de l'accueil proposées par l'Etsup (formation ECO) ;
- déploiement de la filière en province grâce au réseau des centres régionaux associés du Cnam et aux établissements membre de l'Aforts (Association Françaises des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social, association dont l'Etsup fait partie).

SOMMAIRE

	pages
Editorial : Les figures indécises : le cas des travailleurs sociaux <i>Mejed HAMZAOU</i>	3
La formation des directeurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Arme de la profession éducative ou relais de politiques répressives ? <i>Elisabeth DUGUE, Guillaume MALOCHET</i>	8
Eléments de construction identitaire professionnelle des assistants de service social en formation <i>Bertha GRANJA</i>	21
La professionnalisation de l'éducateur spécialisé. Le cas des diplômés exerçant en internat <i>Bernard VALLERIE</i>	39
Le métier d'aide médico psychologique. Comment former des professionnels dans un contexte concurrentiel ? <i>Valérie LANSIAUX</i>	50
Evolution, dispersion et complexification des métiers du social <i>Marc NOLMANS</i>	60
La création d'une filière de qualification aux métiers de l'intervention sociale. Les enjeux institutionnels dans la construction des diplômes du social <i>David CHARRASSE, Brigitte CHEVAL, Elisabeth DUGUE</i>	70

ISSN : 2466-8346

© 2008 by METICES - TEF

Université Libre de Bruxelles – Avenue Jeanne 44 – 1050 Bruxelles – Belgique

Tous droits de traduction et de reproduction réservés dans tous les pays