

La professionnalisation des travailleurs sociaux *Entre engagement et parcours, transmission et précarité*

Rapport de recherche

Mai 2018

Coordonné par **Laure FERRAND**,
Maryline BARILLET-LEPLEY, Stéphane BROUARD, Mohamed DARDOUR,
Muriel DESBLACHES-PERROT, Michel GASQUE, Virginia MARQUES, Pierre-Michel MAZERES

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche du P3R Centre-Val de Loire tient à remercier l'ensemble des personnes ayant accepté de participer à la réalisation de cette enquête. Les entretiens réalisés avec elles ont été très riches.

Table des matières

Remerciements	2
I. Le cadre de la recherche	5
Les missions du P3R Centre-Val de Loire	5
La genèse de la recherche	6
Une recherche au cœur des évolutions structurelles du secteur social.....	7
Années 1980-1990.....	7
Années 2000-2018.....	8
II. Problématique et hypothèses.....	9
Les objectifs de la recherche	9
Appréhender la professionnalisation des travailleurs sociaux	9
Hypothèses.....	13
III. Méthodologie.....	14
L'équipe de recherche	14
Une approche qualitative pour appréhender les expériences.....	16
Des entretiens semi-directifs	17
Echantillonnage	18
Présentation des guides d'entretien	23
Limites et biais de la recherche	23
Premier biais : de l'intention de recherche aux limites méthodologiques	24
Second biais : l'asymétrie des situations d'entretiens.....	25
IV. Enseignements et résultats.....	26
La fabrication des travailleurs sociaux : de l'initiation à la réalité	26
1/ « Prendre conscience » pour s'immerger dans la profession	27
2/ Du modèle idéal à l'économie du bricolage	36
3/ Travailler sans avenir ?	39
La formation, un espace-temps de construction de soi.....	42
Une formation pour quels savoirs ?	43
L'alternance.....	45
L'analyse réflexive plébiscitée	49
Le rapport savoir/compétence : un enjeu de culture professionnelle	52
La professionnalisation : un processus continu.....	56
Les figures de parcours professionnels.....	56
La professionnalisation ou l'apprentissage par l'expérience	58
Une démarche pragmatique à visée opérationnelle	59
Une professionnalisation synonyme d'actualisation des modes d'intervention	62
Interroger sa pratique et transmettre son expérience.....	63
La professionnalisation ou l'injonction au changement	65
Les effets de la reconnaissance et de la légitimité.....	69
La reconnaissance face aux représentations	70
Manque de reconnaissance et manque de moyens	73
Ce qui reste : la reconnaissance par le diplôme, les pairs et les usagers	74

V. Conclusion et pistes de réflexion.....	78
Pistes de réflexion	79
La réflexivité au cœur de la formation initiale	79
Une attente commune : la formation continue	80
Initier une réflexion sur l'engagement	80
Réfléchir à son avenir professionnel.....	81
VI. Postface	82
Synthèse de l'atelier « Travail social et engagement »	83
Synthèse de l'atelier « Être un jeune professionnel aujourd'hui : quelle transmission ? ».....	84
Synthèse de l'atelier « Attentes des terrains : quelles compétences aujourd'hui ? »	85
Synthèse de l'atelier « Le travail social et ses représentations »	85
VII. Bibliographie	88
VIII. Annexes.....	91
Annexe n°1 : Guide d'entretien à destination des directions d'ESMS	91
Annexe n°2 : Guide d'entretien à destination des jeunes diplômés.....	92

I. Le cadre de la recherche

LES MISSIONS DU P3R CENTRE-VAL DE LOIRE

Le P3R Centre-Val de Loire a été créé en 2009 dans le cadre de la circulaire du 6 mars 2008 du Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité, visant à soutenir et développer les pôles ressources en recherche, action et travail social.

La vocation du P3R Centre-Val de Loire est de construire des modes de collaboration entre les acteurs du champ de l'action sociale (recherche, formation, terrains professionnels).

Historiquement, l'appel à projet pour la création des pôles a notamment pour objectif la création de liens entre formation et recherche, la diffusion de connaissances et le développement d'activités de recherche. Par ailleurs, la circulaire du 6 mars 2008 actant la création des Pôles ressources Recherche comporte deux orientations thématiques : le développement des partenariats et le renforcement de la qualité de la formation. L'objectif des pôles est alors de « *favoriser la mutualisation des ressources pédagogiques (humaines, matérielles et de réseau), permettre une meilleure articulation formation/recherche, accroître les activités de recherche des établissements de formation* ». La recherche occupe une place centrale dans les missions des pôles.

« Il s'agit de construire, structurer ou consolider au niveau régional par la mise en synergie de moyens, de compétences, d'expertise un pôle identifié comme lieu ressource pour la connaissance, la capitalisation, la valorisation et le développement de la recherche dans les domaines intéressant les politiques sociales, l'action sociale, l'intervention sociale, le travail social, et les formations qui s'y préparent. »

(Circulaire DGAS/PSTS du 6 mars 2008 relative aux actions de qualification en travail social)

Soutenu par la DRDJSCS¹ et porté par l'ITS Tours, le P3R Centre-Val de Loire réunit les trois écoles de formation en travail social de la région : IRFSS Croix-Rouge de Tours, ERTS d'Olivet et ITS de Tours. A travers sa fonction d'interface et d'animation, le P3R a plusieurs objectifs :

- Le recensement et la valorisation des travaux de recherche en travail social,
- Le développement de la recherche dans les formations,
- L'appui aux études de terrain permettant la production de connaissances sur l'action sociale,
- L'aide aux programmes d'action sociale dans les demandes liées à la question sociale.

Ces dernières années, cette fonction d'animation et de promotion de la recherche est mise en œuvre à travers plusieurs actions :

- La tenue annuelle de journées d'étude intitulées « Les Rencontres de la Recherche » réunissant chercheurs, professionnels, formateurs et étudiants,
- La valorisation de mémoires d'étudiants de niveau III à I,
- La réalisation de cette recherche dédiée à la professionnalisation des travailleurs sociaux.

¹ Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale.

LA GENESE DE LA RECHERCHE

Si la question de la professionnalisation est commune aux trois établissements de formation qui composent le P3R, le projet émane d'une demande sociale issue des terrains professionnels, dont les trois établissements se font l'écho à travers la réalisation de cette recherche : mettre en perspective les logiques à l'œuvre dans la professionnalisation des travailleurs sociaux². Les attentes de ces terrains portent essentiellement sur l'adéquation entre les contenus de formation et les réalités des structures.

La demande initiale vise à rendre compte des écarts existant entre ces deux espaces-temps : la formation et l'exercice professionnel. Il s'agit d'investiguer deux axes convergents :

- Ce que disent les terrains, leurs besoins et les compétences attendues,
- Les traductions de ces attentes en terme de nouveaux profils professionnels et donc d'évolution des formations délivrées par les établissements de formation.

Plusieurs facteurs liés aux évolutions structurelles du champ de l'action sociale viennent nourrir et légitimer le choix de cette démarche :

- Les facteurs liés au contexte de l'intervention, qu'il s'agisse des mutations du champ professionnel (recompositions associatives, politiques sociales, nationales et départementales, cadre législatif et réglementaire) ou de l'apparition de nouveaux profils de publics accompagnés,
- Les facteurs liés aux changements concernant les nouvelles orientations des politiques sociales davantage axées sur l'accompagnement des parcours comme paradigme de l'intervention, introduisant ainsi de nouvelles pratiques, de nouveaux métiers. Par exemple, le rapport DESAULLE, résultant de la Conférence Nationale du Handicap du 11 décembre 2014, illustre les changements à l'œuvre en matière d'accompagnement pour les établissements sociaux et médico-sociaux. Il s'agit de prendre en compte le « parcours santé » de chaque personne en situation de handicap, cela mobilisant une équipe pluridisciplinaire (coopération, etc.). Le rapport indique qu'une formation « croisée » des professionnels devient un impératif afin d'améliorer les modalités de prise en charge et de coopération³. Ainsi, les « compétences » attendues des (nouveaux) professionnels exerçant leur (nouvelle) activité évoluent. L'UNAFORIS émet un constat « *d'épuisement du système* » qui vient fragiliser la professionnalisation (« *dynamiques territoriales et partenariales qui exigent des futurs TS une capacité à se positionner dans ces environnements, au-delà de leur seule famille de métier et même souvent au-delà de leur seul lieu d'exercice relationnel* »⁴). Les corps professionnels deviennent alors moins homogènes et de nouvelles « compétences » doivent être construites.

En d'autres termes, il s'agit de repérer ce qui fait sens commun, de mettre au jour les enjeux d'adaptation des programmes des écoles de formation, la démarche de recherche devant aboutir à la formulation de préconisations dont l'objectif est d'alimenter les contenus de formation.

² Cette demande a été formulée et formalisée lors du Comité de pilotage du P3R Centre-Val de Loire du 9 février 2016.

³ Conférence Nationale du Handicap, 11 décembre 2014. Feuille de route du Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes. Disponible sur : <http://www.paca.unapei.org/Une-suite-au-rapport-Piveteau-Zero>

⁴ UNAFORIS, « Groupe projet national sur les modalités innovantes de professionnalisation », 21-01-2016. Disponible à partir de : <http://www.unaforis.eu/>

UNE RECHERCHE AU CŒUR DES ÉVOLUTIONS STRUCTURELLES DU SECTEUR SOCIAL

Depuis les années 1980, et avec l'introduction d'une logique libérale, le champ de l'action sociale a connu de profondes mutations que le sociologue François Dubet résumait, en 1998, en trois points. Premièrement, là où le travail social abordait les questions de pauvreté et d'exclusion sur le long terme en vue de l'intégration des personnes, il est désormais amené à « gérer des stocks ». Ce que François Dubet nomme « l'alourdissement bureaucratique » constitue le deuxième événement majeur, les travailleurs sociaux étant de plus en plus soumis à des « contraintes de gestion » qui redéfinissent notamment le rapport à l'usager. Enfin, la multiplication de politiques publiques « ponctuelles » et spécifiques rend l'exercice de la profession de plus en plus technique⁵. Un retour historique sur les évolutions majeures ayant eu lieu depuis les années 1980 semble nécessaire pour avoir un regard global sur les mutations du travail social, mais également sur la compréhension des discours des terrains professionnels et des parcours de professionnalisation des jeunes professionnels aujourd'hui.

Années 1980-1990

« Amorcés dès la fin des années 1970, les changements de l'économie française et mondiale s'accélérent à partir des années 1980 »⁶. Triomphe du libéralisme économique, désengagement de l'État, passage d'une solidarité collective au respect des droits individuels, discours idéologique plaçant l'individu au cœur de l'action, chômage de masse structurel, extension des phénomènes de pauvreté et de précarité, transformation des structures familiales, ghettoïsation des quartiers populaires sont les principales caractéristiques sociétales des années 1980-1990 en France. Le désengagement de l'État qui touche les professions du travail social, se manifeste particulièrement à travers la décentralisation, avec la loi du 2 mars 1982 qui transfère des compétences de l'État aux Conseils Généraux et aux communes ainsi qu'à une échelle plus large : l'Union Européenne.

Du côté des politiques sociales, de nouveaux dispositifs voient le jour. Essentiellement axés autour de la pauvreté et de la précarité, ils sont extrêmement ciblés (populations, types de dispositif) et invitent à la contractualisation avec un usager qui doit s'engager (à l'image du revenu minimum d'insertion, RMI aujourd'hui devenu RSA). En effet, « contrairement aux périodes antérieures où les politiques sociales étaient synonymes de nouveaux progrès sociaux, les politiques sociales des années 1980 et suivantes sont des barrières successivement dressées contre la dégradation des situations d'un nombre toujours plus grand de personnes et de territoires »⁷. Ainsi, la loi de décentralisation territorialise et individualise l'action sociale. Les conseils généraux deviennent les principaux acteurs de l'action sociale (protection de l'enfance, personnes âgées, etc.) et mobilisent les travailleurs sociaux présents mais insuffisants en nombre. Dès lors, c'est un appel aux associations qui est fait, car elles apparaissent comme des nouveaux modes de réponse aux problèmes sociaux. Le travailleur social devient celui qui « accompagne » le « bénéficiaire » avec lequel il a noué un contrat. Comme le souligne Henri Pascal⁸, les années 1980 marquent un tournant pour les pratiques professionnelles. Celles-ci « éclatent », l'action étant orientée autour de réponses à court terme à apporter, de la multiplication de dispositifs spécialisés et de la

⁵ Intervention de François Dubet in Afchain J. et al., « Une fonction sociale généralisée », Esprit, 1998, mars-avril, cité dans Henri Pascal, *Histoire du travail social en France. De la fin du XIX^e siècle à nos jours*, Rennes, EHESP, 2014, p. 253.

⁶ Pascal Henri, *Histoire du travail social en France. De la fin du XIX^e siècle à nos jours*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2014, p. 235.

⁷ *Ibid.*, p. 243.

⁸ *Ibid.*

cohabitation de professionnels, qualifiés ou non. Si dans les années 1980 il y a une augmentation des effectifs de travailleurs sociaux, à partir des années 1990, les effectifs dédiés au secteur marchand et les métiers à faible qualification prennent la part belle. Les contrats précaires se développent (contrats aidés) afin de répondre expressément aux problèmes de pauvreté et d'exclusion mais également pour expérimenter de nouvelles formes d'intervention, comme par exemple la médiation en politique de la ville.

Années 2000-2018

« Crise de l'Etat Providence », creusement des inégalités sociales⁹, appauvrissement continu des plus pauvres, déclasserment, précarisation et flexibilisation des emplois caractérisent, entre autres, l'entrée dans le XXI^{ème} siècle. Du côté de l'action sociale, les années 2000 voient se développer de nouvelles préoccupations ou du moins l'introduction de nouvelles conceptions : droit des usagers, logique de parcours, participation des usagers. Aboutissement de la logique d'individualisation amorcée dans les années 1980, la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale vient entériner ces évolutions. De la même manière, les années 2000 poursuivent la logique de libéralisation du secteur social. « *D'une action sociale compensatrice, nous avons glissé vers un secteur social compétitif, où la concurrence et l'activation des bénéficiaires sont les symboles d'une réaffirmation de la doctrine libérale dans le secteur du social (Donzelot, 2008)* »¹⁰. L'introduction par la loi de 2002 de l'obligation à l'évaluation – interne et externe – en est une forte illustration, témoignant de l'influence du secteur marchand sur le social.¹¹

Par ailleurs, la mise en exergue de la logique de parcours, orientation affirmée des différents textes récents (Rapport Piveteau de 2014, Loi ASV de 2015, Loi Santé de 2016, généralisation de la démarche R.A.P.T. en 2018, ...), dessine en filigrane une évolution des modalités d'intervention ayant pour dénominateur commun une réponse singulière et la coopération des acteurs.

La ré-architecture des diplômes en travail social amorcée en 2016 (en cours de finalisation au moment de l'écriture de ce rapport) s'inscrit dans cette logique. Portées par le Plan d'Action en faveur du travail social et du développement social (2015), cette réforme des dispositifs de formation (avec, entre autres, la création d'un socle commun pour les travailleurs sociaux de niveau III, la focale sur la nécessaire participation des personnes accompagnées, la création d'une fonction de référent de parcours) confirme l'évolution du contexte de l'intervention et l'émergence de nouvelles attentes envers le travail social.

Ces changements historiques et ces nouvelles attentes se retrouvent notamment à travers la professionnalisation des travailleurs sociaux et le questionnement qui en découle. En effet, cette notion n'est historiquement pas anodine et prend pleinement sa place dans l'évolution du contexte décrit ci-dessus.

⁹ Brunner Anne, Maurin Louis, *Rapport sur les inégalités en France*, Observatoire des Inégalités, 2017.

¹⁰ Alix Jean-Sébastien, Autès Michel, Coutinet Nathalie, Garrigue Gabrielle, « Les contrats à impact social : une menace pour la solidarité ? », *La vie des idées*, 2017, janvier. Disponible sur : <http://www.laviedesidees.fr/Les-contrats-a-impact-social-une-menace-pour-la-solidarite.html> (consulté le 26 janvier 2018)

¹¹ Pascal Henri, *op.cit.*, p.248.

II. Problématique et hypothèses

LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Notre démarche de recherche vise à répondre à plusieurs objectifs révélateurs des questions qui animent actuellement le champ de l'action sociale, tant en matière d'évolution des politiques sociales que des réformes des diplômes engagées en 2016. Ces objectifs sont en lien direct avec l'évolution des métiers, les interrogations des formateurs, professionnels, employeurs quant au devenir des professions et le sens du travail social.

Six objectifs animent notre démarche :

- Comprendre comment opère la professionnalisation des travailleurs sociaux en recueillant les points de vue de directions d'ESMS et de jeunes professionnels,
- Appréhender les modes de socialisation professionnelle à l'œuvre dans les métiers du social,
- Analyser les enjeux de la professionnalisation au regard des changements structurels,
- Rendre compte des pratiques et des représentations sociales du travail social,
- Rendre compte des attentes des terrains professionnels vis-à-vis des qualités opérantes des jeunes diplômés,
- Proposer des pistes de réflexion quant aux enjeux de la professionnalisation ; pistes aussi bien destinées aux instituts de formation qu'aux terrains professionnels.

APPREHENDER LA PROFESSIONNALISATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

Mettre en perspective les logiques sociales à l'œuvre dans la professionnalisation des travailleurs sociaux constitue l'objet de notre recherche. La compréhension de la « fabrication des professionnels », c'est-à-dire l'appréhension du processus de socialisation professionnelle en acte, forme un objet qui éveille de nombreuses interrogations, points de vue, opinions, sentiments qui animent aussi bien les écoles de formation en travail social, les directions des établissements sociaux et médicosociaux que les professionnels. Dans un secteur en profonde mutation, qu'il s'agisse de la réforme des diplômes en travail social, de l'introduction depuis plus de 30 ans d'une logique de marché et d'entreprise¹², d'une culture professionnelle mise en tension entre contrôle social, logique de la performance économique et valeurs humanistes (solidarité, égalité, éducation, etc.), la compréhension des mécanismes sociaux à l'œuvre dans la professionnalisation est centrale.

La notion de professionnalisation intéresse aussi bien le champ de la formation que celui du travail. Cependant, elle va bien au-delà. Elle doit être inscrite dans les évolutions des contextes de travail, des organisations, des institutions. Elle est dépendante des autres concepts liés au monde du travail : efficacité, engagement, responsabilité, flexibilité, compétence, autonomie. Comme le souligne Richard Wittorski, « *on le voit, l'intention de professionnalisation s'insère ainsi dans un jeu de régulations sociales. On peut dire que le mot, fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui les utilisent, revêt au moins trois sens : la*

¹² Chauvière Michel, « Qu'est-ce que la "chalandisation" ? », *Informations sociales*, 2009/2, n°152, pp.128-134.

constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du travail »), et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation ») »¹³.

Dès cette première délimitation de l'objet de recherche, la question de l'adéquation entre formation, professionnalisation et évolution des pratiques professionnelles apparaît. Les deuxième et troisième acceptations définies par Richard Wittorski sont directement articulées à notre recherche, constatant que les milieux de la formation se sont emparés de cette notion, et que la conception de ce que doit être un professionnel converge de plus en plus entre monde du travail et monde de la formation. On attend du professionnel qu'il soit « *autonome, responsable, adaptable, etc.* »¹⁴. En effet, « *si la professionnalisation annonce un resserrement des liens entre le monde du travail et les institutions en formation, elle suscite une évolution des représentations sur les mutations de l'activité de travail ainsi que sur les modalités de formation* »¹⁵. L'exigence de professionnalisation fait pleinement partie des contenus de formation aux métiers du travail social. Elle ne peut être traitée sans intégrer le paradoxe que recèle l'acte de formation. Le paradoxe consiste ici à préparer de futurs professionnels pour un cadre d'exercice dont les contours restent à définir. Pour exemple, la logique de parcours est aujourd'hui posée comme principe de l'intervention sociale, et cette logique est lisible dans les récentes orientations des politiques sociales. Les « pôles de compétences et prestations externalisées » prévus par la loi n° 2016-41 du 26 janvier 2016¹⁶ de modernisation de notre système de santé, chargés d'accompagner les personnes en situation de handicap vivant à domicile, ou la création de « gestionnaires de cas », intervenant dans le cadre des MAIA, inventent de nouveaux modèles d'intervention. Pour autant, les répercussions de ces nouveaux modèles, tant sur les contenus de formation que sur la nature de l'exercice professionnel des travailleurs sociaux, ne sont pas encore analysées.

En s'intéressant aux discours de jeunes professionnels, ayant obtenu leur diplôme depuis moins de 4 ans, et de directions d'établissements sociaux et médicosociaux, notre recherche permet d'observer simultanément les problématiques touchant à la formation et celles relatives au monde du travail. En effet, en nous penchant sur la « *professionnalité émergente* »¹⁷ des jeunes professionnels, nous pouvons rendre compte de la manière dont l'individu se transforme, comment il construit son « moi » professionnel tout en appréhendant l'aspect macrosociologique de cette construction : le rôle déterminant du contexte socioéconomique sur le rapport au travail, à l'emploi, le statut socioprofessionnel et sa reconnaissance. S'intéresser à l'impact de la formation dans les premières expériences professionnelles, se focaliser sur les attentes formalisées des directions, s'attacher à saisir les étapes de la socialisation professionnelle constitue autant de pistes permettant de rendre compte des normes, savoirs et injonctions à l'œuvre aussi bien dans le cadre de la formation que sur les terrains professionnels.

La professionnalisation telle que nous l'envisageons dans ce projet pose ainsi plusieurs questions : En quoi la formation permet-elle ou non de répondre aux attentes des terrains professionnels ? Qu'attendent les structures des jeunes professionnels arrivant dans le champ de l'action sociale ?

¹³ Wittorski Richard, « La professionnalisation », *Savoirs*, 2008/2, n°17, p. 15.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Jorro Anne (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2014, p. 7.

¹⁶ Loi n° 2016-41 du 26 janvier 2016 de modernisation de notre système de santé, JORF n°22 du 27 janvier 2016, texte n°1. Disp. sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031912641&categorieLien=id> (consulté le 10 janvier 2018)

¹⁷ Jorro Anne (dir.), « Professionnalité émergente », *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 2014, pp. 241-244.

Comment ces jeunes professionnels se représentent-ils et adaptent-ils leurs savoirs acquis en formation aux terrains ? Comment se représentent-ils leur métier ? Y a-t-il une identité professionnelle en tension entre formation et professionnalisation ? Comment la « modernisation »¹⁸ du travail social est-elle appréhendée par les individus, aussi bien les jeunes professionnels que les directions ?

Ainsi, notre problématique interroge les modes de socialisation professionnelle à l'œuvre dans les métiers du social. Pour reprendre les travaux de Claude Dubar, la notion de socialisation professionnelle permet de rendre compte de l'élaboration par les individus et les groupes sociaux, de repères cohérents d'identification qui participent de la constitution des « formes identitaires »¹⁹. Notre recherche s'intéresse à une temporalité spécifique et significative de la socialisation professionnelle : l'après-diplôme. Le choix de cette temporalité n'est pas anodine car elle correspond à une phase spécifique de construction de l'identité professionnelle, où la formation n'est pas si loin pour les individus et où les premières expériences de terrain leur permettent de se forger en tant que professionnels. Nous pouvons considérer que l'élaboration des repères cohérents d'identification est en cours.

Soulignons qu'à travers la socialisation, c'est la profession qui vient également être interrogée. En donnant quatre définitions de la profession, Claude Dubar et Pierre Tripier dessinent les enjeux de la socialisation professionnelle :

- 1/ Dans un sens premier, la profession est la déclaration publique d'opinions ou de croyances (profession de foi),
- 2/ Un travail dont on tire des revenus,
- 3/ Un ensemble de personnes exerçant le même métier, ayant le même statut professionnel,
- 4/ Des individus qui ont en commun de travailler dans la même branche et sous le même statut²⁰.

Vocation, engagement, rôle social, reconnaissance sociale, savoirs, positionnement professionnel, réflexivité, appartenance au groupe professionnel sont autant de pistes à investiguer pour saisir la socialisation professionnelle en acte. En effet, la professionnalisation concerne aussi bien :

- La professionnalisation de l'activité (formalisation des savoirs, universitarisation),
- La professionnalisation du groupe exerçant l'activité (reconnaissance statutaire d'exercice de l'activité),
- La professionnalisation des savoirs (rationalisation, abstraction des savoirs),
- La professionnalisation des personnes exerçant l'activité (identité professionnelle, mise en pratique des savoirs),
- La professionnalisation de la formation (formation qui permet d'exercer l'activité)²¹.

De plus, comme le souligne Corinne Saint-Martin, les modes de socialisation sont dans le secteur du travail social aujourd'hui, mis en tension à travers plusieurs modèles normatifs qui se confrontent : « Tensions dans les modèles de "penser le social" : entre la promotion de valeurs gestionnaires et le maintien des fondements éthiques du travail social reposant sur un certain humanisme, entre l'émergence d'une logique de services et le soutien de principes liés à une

¹⁸ Chauvière Michel, « Qu'est-ce que la "chalandisation" ? », *Informations sociales*, 2009/2, n°152, p.129.

¹⁹ Dubar Claude, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, 1992, 33-4, p. 524.

²⁰ Citation tirée de : Bevort Antoine, Jobert Annette, Lallement Michel, Mias Arnaud (dir.), *Dictionnaire du travail*, Paris, PUF, 2012, p. 570.

²¹ Wittorski Richard, *op.cit.*, p. 19.

logique de service public, entre un processus de déqualification au profit de la compétence et de l'action, et le maintien d'une certaine identité de métier »²². Plus largement, ces tensions sont l'expression de ce que Michel Chauvière nomme la « chalandisation » du travail social, c'est-à-dire la marchandisation du secteur et sa transformation idéologique sous l'effet du néolibéralisme et de ses valeurs²³. L'introduction de la « flexibilité » dans les régimes de protection participe aussi de ces tensions. Comme le souligne Robert Castel, les politiques sociales tendent de plus en plus vers une « *individualisation des protections* », protections qui rompent selon lui avec « *la tradition déresponsabilisante de l'assistance dans la mesure où elles promeuvent une mobilisation des bénéficiaires qui sont incités à se reprendre eux-mêmes en charge* »²⁴. Ces protections instaurant une dualisation entre la permanence des risques sociaux et les réponses hétérogènes censées correspondre à des situations ponctuelles. Ces tensions concernent ainsi bien les conceptions de la solidarité, l'introduction de logiques individualisantes, les revendications des droits des usagers que l'intronisation du secteur marchand et financier dans le social, à l'image en 2016 de l'introduction des CIS (contrats à impact social)²⁵.

Dès lors, plusieurs questions se posent. Comment se constitue l'« agir professionnel » des jeunes diplômés ? Comment agissent-ils en fonction de ce qu'ils ont appris, de la manière dont ils adaptent leur pratique, de la façon dont ils se positionnent par rapport à leur propre activité ? Quelles sont les règles du métier mobilisées ? Comment ajustent-ils leur pratique pour être « efficaces » ? Comment se construit la distance professionnelle ? Comment les changements structurels agissent-ils sur les manières de penser la profession ? Où en est l'intériorisation de cette « chalandisation » par les jeunes professionnels et les directions ? Autant de questions qui méritent que l'on s'attarde, tant la professionnalisation est dépendante des changements structurels.

Enfin, puisque la professionnalisation « *constitue un enjeu identitaire fort* »²⁶, la notion de culture professionnelle doit être mobilisée et structurer le questionnement et les réponses à celui-ci. Cette notion constitue le troisième axe de notre problématique. Comment les acteurs (directions de structures, jeunes professionnels) se représentent-ils la profession ? Comment cette profession et la culture qui l'irrigue font-elle l'objet de changements structurels profonds (à l'image de la culture de la performance²⁷) ? Il s'agit également d'interroger le processus de rationalisation à l'œuvre dans la professionnalisation des travailleurs sociaux. Comme le soulignent Philippe Gaberan, Bruno Ranchin et Paule Sanchou dans un numéro de la revue *Empan* consacré à la formation et la professionnalisation des travailleurs sociaux, « *le risque de la rationalisation est, sous prétexte de quantification, d'assigner à l'immobilité les individus et les savoirs, au motif d'identifier des " domaines de compétence ", des " modules " ou des " spécialisations "* »²⁸. La rationalisation vient tout aussi bien concerner la formation, la profession que le groupe professionnel qui l'exerce.

²² Saint-Martin Corinne, « Parcours de professionnalisation des étudiant-e-s en formation : regard sociologique », *Empan*, 2014/3, n°95, p.50.

²³ Chauvière Michel, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, 2007.

²⁴ Castel Robert, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil, 2003, p. 71.

²⁵ Alix Jean-Sébastien, Autès Michel, Coutinet Nathalie, Garrigue Gabrielle, *op.cit.*

²⁶ Wittorski Richard, *op.cit.*, p. 15.

²⁷ Artois Pierre, « La professionnalisation en travail social au risque de la performance », *Empan*, 2012/3 (n°87), pp.34-38.

²⁸ Gaberan Philippe *et al.*, « Introduction », *Empan*, 2014/3 (n°95), p.10-11.

Au final, cette citation tirée de l'article « Le drame social du travail » du sociologue Everett Hughes est fondamentale pour resituer le rôle et la place du travail dans notre société, et ainsi la manière dont le chercheur doit le comprendre, l'analyser, l'interpréter. « Matrice sociale », le travail prend place dans un environnement social, implique des tâches techniques, des interactions, des règles et des rôles sociaux. Il est devenu un ciment indispensable à toute construction identitaire, aussi bien collective, sociale, qu'individuelle.

« Je pense également qu'il n'est pas faux de dire que, dans notre société, la conception du travail – la conception que l'on a de son propre travail et de sa carrière – joue un rôle très important dans la conception que l'on a de soi-même. Elle joue également un rôle très important dans le processus d'identification sociale, dans ce qui nous permet de nous identifier aux gens qui sont dans la même situation que nous sur le plan social. »²⁹

HYPOTHESES

Trois hypothèses sont au cœur de la recherche. Chacune vise à répondre aux objectifs posés et à la problématique énoncée. Elles rendent compte du phénomène étudié, en tenant compte des différents facteurs de la professionnalisation, de l'impact de la formation dans cette professionnalisation, de ce qu'elle implique au regard des changements structurels et de l'injonction au professionnalisme³⁰ qui s'impose à toutes les sphères d'activités professionnelles. Elles sont également sous-tendues par les mutations de la culture professionnelle irriguant les professions du secteur social.

Hypothèse n°1 : Le processus de professionnalisation permettrait d'observer les décalages à l'œuvre entre le temps de la formation et celui de l'exercice professionnel. En effet, la notion de professionnalisation opère comme un levier conceptuel, d'observation et d'analyse permettant de rendre compte des constats, enjeux et attentes liés à l'acte de formation, dans le temps de la formation lui-même et dans les sphères du travail.

Hypothèse n°2 : Au regard des changements structurels – flexibilisation et précarisation du travail, évolutions des politiques sociales, entre autres – plusieurs modèles normatifs entreraient en tension : identité de métier, processus de déqualification et logique de compétence. Ces tensions et les injonctions paradoxales³¹ qui en découlent, irriguent aussi bien les parcours individuels (jeunes professionnels), les institutions et organisations (terrains professionnels, instituts de formation) que l'activité professionnelle en elle-même. Ces injonctions sont les dénominateurs communs aux transformations micro, méso et macrosociologiques à l'œuvre dans le secteur social et la professionnalisation des travailleurs sociaux.

Hypothèse n°3 : La professionnalisation serait un objet et un processus de construction de l'identité professionnelle, entamée et instituée dès la formation. En effet, la formation et l'institution représentent un enjeu central de la socialisation professionnelle. Comprendre les équilibres et les tensions entre la formation et l'exercice de la profession consiste à interroger ce qui fonde la professionnalisation comme une élaboration collective support de construction de l'identité, de questionner le rôle et le sens de la formation comme « outil » de reconnaissance d'une profession.

²⁹ Hughes Everett, « Le drame social du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1996, vol. 115, p. 97.

³⁰ Boussard Valérie, Demazière Didier, Milburn Philip (dir.), *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, PUR, 2010.

³¹ De Gaulejac Vincent, « Le travail aujourd'hui : nouveaux espaces, nouveaux enjeux », *Le sujet dans la cité*, 2011/1, n°2, pp. 66-74.

III. Méthodologie

La recherche a duré 20 mois à compter du mois de juillet 2016 jusqu'en février 2018. Cette partie présente l'équipe de recherche, le protocole méthodologique, argumente l'intérêt de la démarche qualitative et pointe les biais et limites du travail.

L'EQUIPE DE RECHERCHE

Les trois écoles de formation en travail social de la région Centre-Val de Loire sont réunies dans la constitution de l'équipe de recherche qui associe la chargée de mission du P3R Centre-Val de Loire, des formateurs de l'ITS de Tours, IRFSS Croix-Rouge de Tours et l'ERTS d'Olivet, l'assistante du P3R Centre-Val de Loire et la directrice adjointe de l'ITS.

Présentation de l'équipe :

Maryline BARILLET-LEPLEY est directrice adjointe de l'ITS Tours, et plus particulièrement en charge du Pôle Formations Supérieures, Ingénierie et Recherche (formations de niveau I & II), du Pôle Formation Continue et du LERFAS. Titulaire du DSTS (Diplôme Supérieur en Travail Social) et du CAFDES (Certificat d'Aptitudes aux Fonctions de Directeur d'Etablissement ou de Service d'Intervention Sociale), elle a pendant près de 10 ans dirigé un complexe d'ESMS.

Stéphane BROUARD est formateur à l'ITS Tours. Educateur spécialisé de formation, il a travaillé dans le secteur de la protection de l'enfance, du handicap, de la protection judiciaire, et comme éducateur de rue au sein d'une équipe de prévention spécialisée. Il a également été responsable d'un service départemental d'aide éducative à domicile. Il est aussi titulaire d'un titulaire d'un Master 2 « Formation : champ de recherches » du CNAM (Paris).

Muriel DESBLACHES-PERROT est formatrice en travail social depuis 11 ans, précédemment conseillère d'insertion et de probation au sein de l'administration pénitentiaire pendant une vingtaine d'années (milieu carcéral et service pénitentiaire en milieu ouvert). Elle est également titulaire d'un DEA de sociologie. Enfin, elle est chargée de cours et TD à l'ITS-Tours et formatrice référente de groupes d'accompagnements à la professionnalisation.

Laure FERRAND, chargée de mission P3R Centre-Val de Loire, ITS Tours. Docteure en sociologie, elle est également chargée de recherche pour le LERFAS (Laboratoire Etude Recherche Formation en Action Sociale) et chef de projet de la formation DEIS (Diplôme d'Etat d'ingénierie sociale). Elle est aussi chargée de cours au département de sociologie de l'Université François Rabelais de Tours.

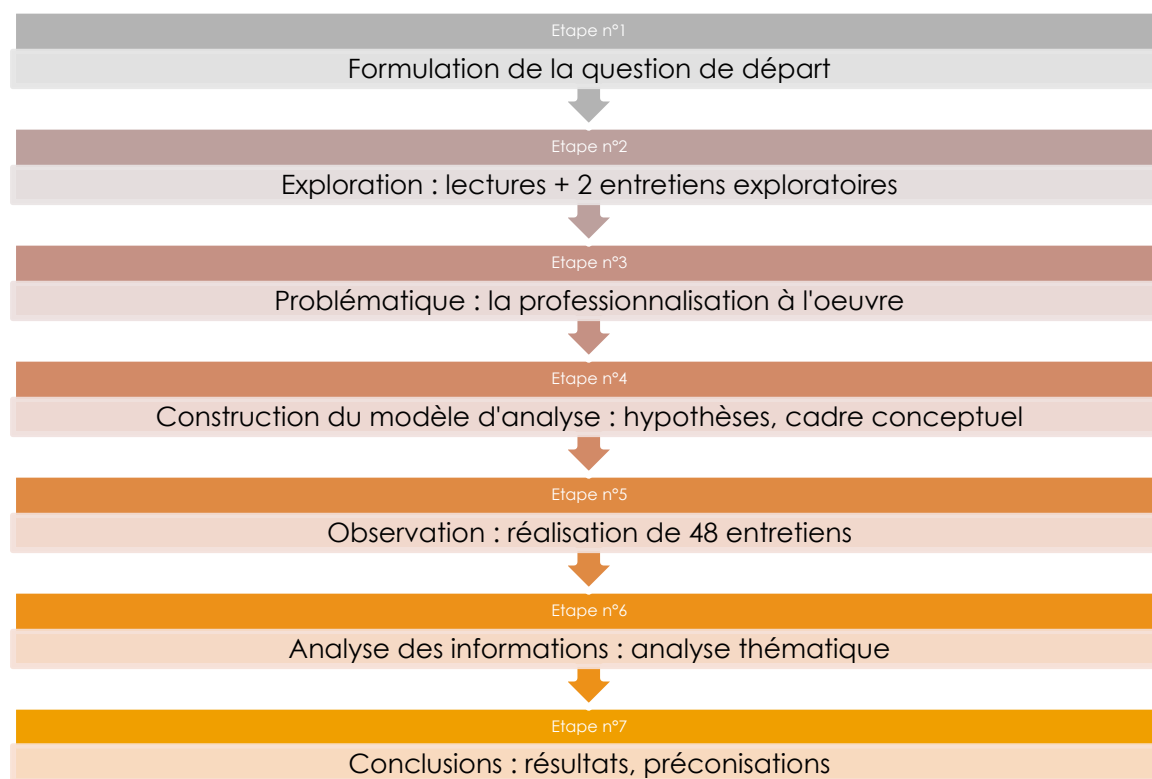
Virginia MARQUES est chargée de formation à l'IRFSS Centre-Val de Loire, Chambray-les-Tours. Elle est titulaire d'un DEA en sociologie et anthropologie, membre de l'UMR CITERES (6173 MSH) et de l'AISFL.

Pierre-Michel MAZERES est formateur en travail social auprès des éducateurs spécialisés et des éducateurs de jeunes enfants depuis 17 ans. Formateur d'accompagnement sur le pôle des diplômes de niveau 3, il est aussi co-référent du domaine de formation 3 : « Communication professionnelle » de la filière ES (Educateurs Spécialisés). Enfin, il est chargé de cours et d'animation de travaux dirigés au sein de l'ITS de Tours.

Enfin, l'équipe est aussi composée de **Mohamed DARDOUR** de l'ERTS d'Olivet et de **Michel GASQUE** de l'IRFSS Croix-Rouge de Chambray-lès-Tours.

UNE APPROCHE QUALITATIVE POUR APPREHENDER LES EXPERIENCES

La méthodologie employée est celle relative à la démarche de recherche en sciences sociales et plus particulièrement une démarche qualitative. Celle-ci vise à recueillir et comprendre les situations, les pratiques et les représentations des individus. Notre recherche respecte les étapes de la démarche hypothéticodéductive, correspondant au schéma proposé par Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt³².



La particularité de l'étape n°7 est de proposer, en plus de la conclusion de notre travail, une série de préconisations en lien direct avec les résultats de la recherche. En effet, s'il s'agit de produire des connaissances, l'objectif est également de les articuler à des pistes de réflexion opérationnalisantes répondant aux deux axes d'investigation initiaux :

- Axe 1, « Attente des terrains » : « évaluer et rendre compte de l'attente des terrains vis-à-vis des qualités professionnelles opérantes des jeunes professionnels, et opérées par eux (savoirs, savoir-faire) »,
- Axe 2, « Evolution des modes d'intervention » : « repérer les effets de la logique de parcours dans les productions législatives et réglementaires récentes pour en décliner les incidences en matière de professionnalisation. »³³

Cependant, l'énonciation de préconisations doit tenir compte de ses propres limites. C'est-à-dire que des résultats aux préconisations, « on ne peut en tirer pour autant des conséquences pratiques de manière aussi sûre et mécanique que le font les ingénieurs qui étudient des systèmes fermés dépourvus de libre arbitre »³⁴. Le caractère opérationnel d'une préconisation ne va pas sans

³² Quivy Raymond, Van Campenhoudt Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2011 (4^{ème} édition).

³³ Extraits de la note de cadrage « Projet P3R Centre-Val de Loire. La professionnalisation des travailleurs sociaux », p. 3.

³⁴ Quivy Raymond, Van Campenhoudt Luc, *op. cit.*, p. 225.

jugement de valeur, il n'apparaît pas de manière « naturelle » sous le prétexte de résultats scientifiques. Il doit tenir compte des enjeux normatifs de la situation, du contexte, du problème et de l'univers de contraintes dans lequel se font les actions des personnes.

Par ailleurs, la réalisation de cette recherche à travers la mise en œuvre d'une démarche qualitative apparaît comme particulièrement pertinente. Si le règne de la statistique imprègne nos représentations de la recherche et de la science, il ne faut pas oublier que l'entretien est une méthode tout à fait légitime pour recueillir les données et comprendre le monde social. Le plaidoyer de Stéphane Beaud à l'égard de l'entretien ethnographique est une référence indispensable au caractère légitime de notre travail. En effet, l'intérêt de la recherche par entretiens est « *de faire apparaître la cohérence d'attitudes et de conduites sociales, en inscrivant celles-ci dans une histoire ou une trajectoire à la fois personnelle et collective* »³⁵. Cette démarche permet ainsi :

- De sélectionner en amont les personnes à interroger, c'est-à-dire de prendre en considération des « *conditions sociales de la prise de parole* »³⁶, et tenir compte de l'intérêt de leur profil social,
- D'« être avec » les personnes, de s'immerger avec elles dans leur univers social et personnel,
- De permettre à la personne interrogée de sentir qu'elle a « *droit au chapitre* »³⁷ et ainsi de pouvoir développer librement ses expériences, ses opinions, ses sentiments, etc.,
- D'objectiver la personne enquêtée comme personne sociale.

En cela, l'analyse des entretiens puis la présentation dans le rapport d'extraits ou d'anecdotes expriment la richesse de l'entretien sociologique. Il permet immédiatement de rendre compte des « *pratiques sociales en vigueur dans le milieu enquêté* »³⁸. Ainsi, cette méthode choisie prend le parti de privilégier l'écoute, de permettre à chacun – enquêteur et enquêté – de s'approprier l'espace de l'échange et de la communication, de faire part de manière exhaustive des expériences personnelles et sociales ; bref d'échapper au tout statistique et à la recherche hautement standardisée. L'appréhension des expériences à travers la démarche qualitative et l'entretien suit pleinement la tradition ethnographique soit une tradition qui articule observation situationnelle (observation du local) et structurelle (les faits observés font partie de la société globale). Comme le souligne Olivier Schwartz dans son célèbre texte « L'empirisme irréductible » de 1993, il faut laisser à la méthode qualitative ses « *possibilités de découverte* » et sa conscience critique³⁹ indispensables à toute recherche empirique.

Des entretiens semi-directifs

Au total, **50 entretiens semi-directifs** ont été réalisés, dont 2 entretiens exploratoires afin de tester les guides d'entretien et d'estimer la pertinence des thématiques et des questions.

³⁵ Beaud Stéphane, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, 1996, vol. 9, n° 35, p. 234.

³⁶ *Ibid.*, p. 234.

³⁷ *Ibid.*, p. 240.

³⁸ *Ibid.*, p. 242.

³⁹ Schwartz Olivier, « L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? », in ANDERSON Nels, *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris, Armand Colin, 2011, pp.335-384.

L'objectif de l'entretien semi-directif est de favoriser la libre expression de la personne, de faire ressortir sa singularité et les structures sociales qui organisent son discours, de comprendre le phénomène, les pratiques, les représentations afin de produire de l'analyse. L'entretien est un outil qui permet de réaliser un « *véritable travail sociologique* » pour reprendre Stéphane Beaud et Florence Weber⁴⁰. En effet, les questions posées visent à répondre aux hypothèses et à formuler des questionnements nouveaux. Comme le souligne Jean-Claude Kaufmann, « *la compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social* »⁴¹. De plus, l'entretien est le fait de l'enquêteur qui va demander et obtenir des informations sur un thème : c'est lui qui est concerné et qui mène l'entretien. Il doit amener l'enquêté à fournir des informations valables tout en créant un accord de confiance avec lui.

Ces entretiens ont été réalisés auprès de deux types de population :

- Des **jeunes professionnels** ayant obtenu leur diplôme en travail social depuis moins de 4 ans. Cette marge de 4 années a été choisie par l'équipe de recherche à partir de deux critères. Le premier concerne l'idée selon laquelle la construction de l'identité professionnelle est encore en cours à ce stade. Le second est relatif à la réalité du terrain d'enquête. Pour certaines professions, notamment CESF et ETS, il a été difficile de trouver des personnes ayant moins de 3 années d'expérience depuis le diplôme. Par conséquent, il a été acté de repousser l'obtention du diplôme à 4 années,
- Des **directions d'établissement**, à savoir des directeurs d'établissements sociaux et médico-sociaux ou des chefs de service. En fonction de la disponibilité des personnes et de la taille des structures, il a été acté la possibilité de mener des entretiens aussi bien auprès de directions générales que des chefs de service des établissements. Cela a permis d'accéder plus facilement et rapidement au terrain d'enquête.

Deux entretiens par établissement ont été réalisés, il s'agissait de recueillir au sein d'une même structure (association, structure publique, etc.), les points de vue d'un jeune professionnel et de son supérieur hiérarchique. Bien entendu, ces entretiens ont été menés individuellement.

Echantillonnage

Il est important de souligner que l'échantillonnage des études qualitatives répond à ses propres critères et n'a pas pour objectif d'estimer des variables dans le public étudié. L'échantillonnage ne s'appuie donc pas sur une méthode représentative et extensive, mais sur une démarche raisonnée.

Notre échantillon est composé de **6 professions** :

- Assistant de service social,
- Educateur spécialisé,
- Educateur technique spécialisé,
- Conseiller en éducation sociale et familiale,
- Moniteur éducateur,
- Technicien d'intervention sociale et familiale,

⁴⁰ Beaud Stéphane, Weber Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p. 203.

⁴¹ Kaufmann Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, p. 23.

L'échantillon est constitué de la manière suivante :

- 25 entretiens avec les directions des structures :
 - 4 entretiens avec des structures employant des assistants de service social,
 - 5 entretiens avec des structures employant des éducateurs spécialisés,
 - 4 entretiens avec des structures employant des moniteurs éducateurs,
 - 4 entretiens avec des structures employant des éducateurs techniques spécialisés,
 - 4 entretiens avec des structures employant des conseillers en éducation sociale et familiale,
 - 4 entretiens avec des structures employant des techniciens d'intervention sociale et familiale.

- 25 entretiens avec des jeunes professionnels :
 - 4 entretiens avec des assistants de service social,
 - 5 entretiens avec des éducateurs spécialisés,
 - 4 entretiens avec des moniteurs éducateurs,
 - 4 entretiens avec des éducateurs techniques spécialisés,
 - 4 entretiens avec des conseillers en éducation sociale et familiale,
 - 4 entretiens avec des techniciens d'intervention sociale et familiale.

Par ailleurs, la constitution de notre échantillon a tenté de respecter au mieux la diversité des champs d'intervention et des statuts des structures employeuses.

Les **cinq champs d'intervention** présents dans l'échantillon sont :

- Handicap : ESAT, FAM/MAS, etc.,
- Protection de l'enfance : MECS, etc. ,
- Insertion sociale et économique,
- Education,
- Fonction publique hospitalière.

Les **types de structures** investiguées présentes dans l'échantillon relèvent :

- Du secteur privé (associatif, fondations, etc.),
- Du secteur public.

Ces structures sont réparties dans l'ensemble de la région Centre-Val de Loire avec une prédominance de représentativité dans les départements du Loiret et de l'Indre-et-Loire. Aussi, la constitution de l'échantillon est représentative des trois types de territoires existant dans la région : urbain, rural et semi-rural.

Le tableau suivant recense l'ensemble des personnes interrogées. Il fournit des éléments concernant leur parcours et leur secteur d'intervention. Cette présentation respecte l'anonymat des personnes, condition indispensable à la tenue des entretiens et caractéristique de toute démarche de recherche.

Présentation des personnes interrogées

Profession investiguée	Statut	Personne interrogée	Caractéristiques	Structure
Assistant de service social	Direction	Claire	Responsable du service social depuis 2016. Educatrice spécialisée de formation.	Fonction publique hospitalière, Indre-et-Loire
	Jeune professionnel	Sylvie	Assistante de service social diplômée en 2015. Elle travaille au service pédo-psychiatrique de l'hôpital depuis 2015.	
	Direction	Christine	Directrice depuis 2000. Titulaire d'un diplôme de travail social depuis 1997.	Association, Indre-et-Loire Hébergement social pour familles et enfants en difficultés
	Jeune professionnel	Amélie	Assistante de service social diplômée en 2015. Elle travaille dans un service d'hébergement pour personnes étrangères.	
	Direction	Elisabeth	Responsable du service social en faveur des élèves de l'Education nationale du Loir-et-Cher depuis 1996, diplômée en 1986 (ASS).	Fonction publique, Loir-et-Cher Education nationale
	Jeune professionnel	Laurent	Assistant de service social diplômé en 2013. Il travaille pour l'Education nationale depuis 2014.	
	Direction	Catherine	Responsable d'un Pôle action sociale depuis 2014. Assistante de service social de formation.	Fonction publique, Indre-et-Loire Conseil départemental
	Jeune professionnel	Lucie	Assistante de service social diplômée en juin 2016. Elle travaille pour le Conseil départemental depuis septembre 2016, à la Maison Départementale de la Solidarité (MDS) en polyvalence de secteur.	
Technicien en intervention sociale et familiale	Direction	Ghislaine	Chef de service du pôle Handicap psychique (maison relais, SAMSAH-SAVS, GEM). En emploi depuis 2016.	Organisme mutualiste, Indre-et-Loire. Adultes en difficulté d'insertion sociale
	Jeune professionnel	Alexandre	En emploi depuis 2014, hôtel de pension de famille.	
	Direction	Michel	Directeur de l'association depuis 2010.	Association, Indre-et-Loire Handicap
	Jeune professionnel	Alisée	En emploi depuis 2015, TISF à domicile, soutien à la parentalité.	
	Direction	Christiane	Directrice depuis 1998.	Association de soins et de services à domicile, Indre-et-Loire
	Jeune professionnel	Delphine	En emploi depuis 2015, TISF à domicile, soutien à la parentalité.	
	Direction	Sébastien	Chef de service en MECS depuis 2001.	Fondation reconnue d'utilité publique, Indre-et-Loire Mission éducative familiale
	Jeune professionnel	Ludivine	TISF en emploi depuis 2015, mission éducative familiale, MECS.	

Educateur spécialisé	Direction	Annick	Directrice d'établissement depuis 2003. Directrice de la structure investiguée depuis 2015.	Association, Indre-et-Loire Personnes en situation de handicap, CAMSPS et CMPP, etc.
	Jeune professionnel	Julien	Educateur spécialisé diplômé en 2013. Formation ES réalisée par voie d'apprentissage. Educateur coordinateur d'une équipe de 4 AMP depuis 2014.	
	Direction	Jean-Marc	Directeur général adjoint de la structure depuis 2009. Sa formation initiale est éducateur spécialisé.	Fonction publique, Loir-et-Cher Protection de l'enfance
	Jeune professionnel	Mathilde	Educatrice spécialisée diplômée depuis juin 2015. Diplômée ME en 2011.	
	Direction	Eric	Directeur de la structure depuis 2002, d'abord en tant que directeur adjoint puis directeur général depuis 2013. Il quitte ses fonctions de directeur un mois après l'entretien.	Fonction publique, Indre-et-Loire Protection de l'enfance
	Jeune professionnel	Adeline	Educatrice spécialisée diplômée en 2015. Elle a été recrutée dans la structure suite à son deuxième stage en cours de formation. Le poste occupé est un remplacement d'un an et demi.	
	Direction	Renaud	Directeur depuis 2015. Sa formation initiale est ES, puis a réalisé un DEIS et CAFDES.	Association, Loir-et-Cher Protection de l'enfance, MECS
	Jeune professionnel	Jean Gabriel	Educateur spécialisé diplômé en 2016.	
	Direction	Denis	Directeur depuis 1994.	Association de l'ESS, Indre-et-Loire Insertion sociale des adultes par le maraîchage
Jeune professionnel	Valentine	Educatrice spécialisée depuis 2016.		
Conseiller en éducation sociale et familiale	Direction	Nathalie	Directrice depuis 1998.	Association, Indre-et-Loire Adultes en situation de handicap, FAM/MAS
	Jeune professionnel	Florence	CESF diplômée en 2013, elle a exercé auparavant en tant que TISF. Elle obtient son diplôme CESF en octobre 2014.	
	Direction	Gérard	Directeur depuis 2003, il est juriste de formation.	Association, Indre-et-Loire Adultes sous tutelle, personnes protégées
	Jeune professionnel	Martine	CESF diplômée en 2014, elle occupe la fonction de déléguée mandataire à la protection des majeurs. Il s'agit de son premier poste.	
	Direction	Jean	Directeur depuis 2004 d'un pôle d'habitat et vie sociale (accompagnement à la personne, FH, FV). Educateur spécialisé de formation initiale.	Association, Indre-et-Loire Personnes en situation de handicap mental, SAVS
	Jeune professionnel	Morgane	CESF diplômée en 2013, elle arrive dans la structure en juin 2015 après 6 mois de recherche d'emploi.	
	Direction	Danielle	Directrice depuis 2012.	Association, Loir-et-Cher Personnes en situation de handicap, SAVS, ESAT
	Jeune professionnel	Isabelle	CESF diplômée en 2014.	

Moniteur éducateur	Direction	Siméon	Directeur depuis 2005. Auparavant, il a été chef de service puis directeur adjoint.	Fondation reconnue d'utilité publique, Loiret Personnes en situation de handicap, ESAT, foyer de vie, foyer d'accueil médicalisé, SAVS
	Jeune professionnel	Stéphanie	Monitrice éducatrice diplômée en 2013. Avant le social, elle était laborantine. Elle a réalisé un bilan de compétences suivi d'un stage dans le secteur social puis a passé le concours de ME.	
	Direction	Alexandre	Directeur de la fondation depuis 2011. Educateur spécialisé de formation.	Fondation, Eure-et-Loir Protection de l'enfance, MECS
	Jeune professionnel	Johanna	Monitrice éducatrice diplômée en 2015. Elle travaille dans le secteur social depuis 10 ans. Elle est ME au sein d'une MECS auprès de jeunes de 14 à 18 ans.	
	Direction	Liliane	Directrice du pôle accueil spécialisé de l'association depuis 2012 : 5 structures un foyer d'hébergement, un foyer d'accueil médicalisé, un foyer de vie un SIAAD pour handicapés vieillissants.	Association, Cher Personnes en situation de handicap et leurs familles, FAM, MAS, ESAT, FH, etc.
	Jeune professionnel	Mickael	Moniteur éducateur diplômé en 2015. Il occupe un poste d'AMP en attente d'un poste ME suite à l'occupation de plusieurs postes. Il travaille au sein d'un pôle Accueil spécialisé (FAM, MAS).	
	Direction	Gilbert	Directeur de trois établissements. Moniteur éducateur de formation initiale puis éducateur spécialisé.	Association, Loiret Gestionnaire: association d'envergure nationale Handicap, MAS
	Jeune professionnel	Daphnée	Monitrice éducatrice diplômée en 2015. Auparavant ETS, elle travaille au sein d'une MAS depuis quelques mois.	
Educateur technique spécialisé	Direction	Jacques	Directeur en intérim d'un pôle travail pour personnes en situation de handicap (2 ESAT).	Association, Loir-et-Cher Handicap ESAT, SAVS, Foyers, etc.
	Jeune professionnel	Nicolas	Educateur technique spécialisé diplômé en 2013. Auparavant, il était moniteur d'atelier. Il travaille au sein d'un ESAT, service Espaces verts.	
	Direction	Fabienne	Directrice générale adjointe d'établissements regroupant IME, ESAT et foyers de vie depuis 2015.	Fonction publique, Loir-et-Cher Handicap : IME, ITEP et SESSAD pour jeunes en situation de handicap; Foyer de vie, foyer d'accueil médicalisé pour adultes handicapés
	Jeune professionnel	Emmanuel	Educateur technique spécialisé diplômé en 2013. Il a validé son diplôme par la voie de la VAE. Il travaille auprès de jeunes de 12 à 16 ans au sein d'un IME.	
	Direction	Paul	Directeur depuis 2010 d'un ESAT, d'un foyer d'hébergement, d'un foyer d'accueil médicalisé, d'un foyer occupationnel et d'une unité pour adultes vieillissants.	Association, Loir-et-Cher Handicap: pôle enfance, pôle adulte
	Jeune professionnel	Christophe	Educateur technique spécialisé diplômé en 2013. Il travaille en ESAT et encadre un groupe de 6 personnes depuis 2015.	
	Direction	Françoise	Directrice depuis 2000 de trois structures (ESAT, foyer occupationnel).	Association, Loiret Handicap: enfants et adultes
	Jeune professionnel	Quentin	ETS diplômé en 2016. Il travaille en ESAT, secteur plomberie.	

PRESENTATION DES GUIDES D'ENTRETIEN

Deux guides d'entretien ont été élaborés à destination des jeunes professionnels et des directions. Afin de pouvoir croiser les discours, les thématiques dégagées sont identiques, de même que les questions directrices. Notons qu'en amont des thématiques, il est demandé à la personne interrogée de se présenter, afin de créer un climat de confiance entre l'enquêteur et l'enquêté.

Quatre thématiques organisent les guides :

1. **Le métier et ses représentations.** Les questions posées concernent l'image du métier de travailleur social, la reconnaissance du métier, une définition de la professionnalisation,
2. **La formation : apports et limites.** Les écarts entre formation et réalités de terrain, l'exercice de la profession, les compétences mobilisées, la préparation à l'entrée sur le terrain sont autant de questions qui permettent de comprendre le rôle de la formation dans le parcours des individus,
3. **Le travailleur social dans l'exercice de sa profession.** Il s'agit de saisir l'expérience vécue de l'exercice professionnel. Plusieurs questions permettent cela : l'arrivée dans le métier, le vécu au quotidien, le rapport aux usagers, collègues, direction, la conciliation des exigences éthiques et de la professionnalisation,
4. **Points de vue sur l'évolution du travail social.** Il s'agit de dégager les attentes des directions et des jeunes professionnels en matière de professionnalisation. Les évolutions du secteur social, l'évolution professionnelle personnelle, les attentes vis-à-vis du métier et de la formation constituent l'ossature de cette thématique qui conclut le guide d'entretien.

*Extrait du guide d'entretien à destination des jeunes professionnels
La formation : apports et limites*

- * Selon vous, qu'est-ce que la formation initiale vous a apporté de plus pertinent ? De moins pertinent ? De plus ou moins utile ?
- * Observez-vous des écarts entre la formation suivie et les réalités du terrain ?
- * D'après vous, avez-vous été suffisamment préparé à l'exercice de la profession ?
- * Quelles compétences mériteraient d'être développées durant la formation ? (A décliner en fonction de la profession investiguée).

Les deux guides d'entretien sont présentés dans leur intégralité en annexes.

LIMITES ET BIAIS DE LA RECHERCHE

« Il importe avant tout que le chercheur soit capable de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire, dans son sens le plus large, une méthode de travail. »⁴²

Comme toute recherche, notre travail comporte ses atouts et ses limites. Son principal atout réside dans la mise en œuvre d'un travail collectif associant des formateurs issus des trois écoles de formation en travail social de la région Centre-Val de Loire. Le croisement des regards et des savoirs à travers une démarche de recherche d'ordre sociologique offre une vision exhaustive sur les pratiques du social.

⁴² Quivy Raymond, Van Campenhoudt Luc, *op.cit*, p. 7.

Les limites et biais – qui émanent systématiquement de toute démarche d'enquête – identifiés durant la réalisation de l'enquête, font prendre conscience de l'enjeu que représente une recherche en matière d'investissement, de temps, de maîtrise des techniques d'enquête et d'appropriation des « lunettes sociologiques »⁴³ ; bref un travail qui implique une conversion du regard nécessitant rupture épistémologique (objectivation, construction et constatation).

Premier biais : de l'intention de recherche aux limites méthodologiques

La mise en œuvre d'un protocole de recherche implique un engagement des participants tout au long de la démarche : de la prise de contact avec les personnes enquêtées à la réalisation des entretiens, de la transcription à l'analyse, de la rédaction à la formulation de préconisations. Mener de front une activité quotidienne de formateur et la réalisation de ce projet ne s'est pas fait sans mal. Plusieurs ajustements ont été nécessaires afin d'assurer à ce travail toute la rigueur méthodologique qu'il nécessite.

Voici les principales difficultés que nous avons rencontrées :

- Le respect du calendrier et des échéances. Initialement prévue sur 12 mois, notre recherche a finalement duré 20 mois,
- Malgré la réalisation de fiches méthodologiques présentant les différentes étapes et leur nécessité, certains entretiens ne sont pas transcrits dans leur intégralité, ce qui fait perdre un peu de matériau,
- Un travail de recherche qui ne va pas de soi. En effet, formuler un questionnaire sociologique, proposer une analyse croisée des entretiens et des lectures nécessite une formation qui aurait mérité d'être plus approfondie, mieux accompagnée.

Pour pallier ces difficultés, nous avons mis en place plusieurs modalités de fonctionnement :

- La tenue de comités techniques réguliers réunissant, autant que possible, l'ensemble des formateurs impliqués dans la démarche. A chaque étape, ces comités techniques ont permis aux personnes impliquées de se rencontrer, d'engager les pistes d'analyse, de valider le plan de rédaction du rapport, de formuler collectivement les pistes de réflexion/préconisations,
- La tenue de comités de pilotage (2 COPIL) réunissant les directions des trois établissements, l'objectif étant de faire un point sur l'avancée des travaux et notamment le réajustement du calendrier,
- La coordination du projet par la chargée de mission tenant à jour : le calendrier, le respect des échéances, la mise en ligne sur l'espace numérique commun de documents, des transcriptions d'entretiens, etc. Elle a également réalisé les synthèses des analyses (compte-rendu des comités techniques), et proposé un plan de rédaction final,
- L'allongement du calendrier initial permettant à chacun de pouvoir respecter les étapes de la recherche.

⁴³ Bourdieu Pierre, *Le métier de sociologue, préalables épistémologiques*, Paris, Mouton, 1983.

Second biais : l'asymétrie des situations d'entretiens

Dans *La misère du monde*, Pierre Bourdieu rend compte du caractère asymétrique d'une situation d'entretien. En tant que relation sociale, l'entretien fait entrer en ligne de compte les capitaux culturels, sociaux et symboliques des individus, qu'il s'agisse de l'enquêteur ou de l'enquêté. Ce « rapport de pouvoir »⁴⁴ et ce « risque de domination sociale »⁴⁵ se retrouvent dans le cadre de cette recherche et plus particulièrement dans les entretiens réalisés auprès des jeunes professionnels.

Le statut de l'enquêteur, ses caractéristiques sociales et scolaires, génère ce rapport asymétrique. En effet, le statut de formateur induit un déséquilibre entre lui et l'enquêté qui risque de conserver, consciemment et/ou inconsciemment, son statut d'ancien étudiant.

Afin de pallier cette situation, plusieurs consignes ont été énoncées pour « maîtriser » la situation d'entretien et éviter les effets de la violence symbolique. L'objectif étant que le jeune professionnel se présente et se vive comme tel et non comme ancien étudiant :

- Réaliser les entretiens dans le cadre professionnel des jeunes diplômés et non dans leur ancienne école de formation,
- Bien présenter la situation de l'entretien et son contexte : énonciation du thème général, du questionnement,
- Favoriser l'écoute et l'empathie tout en respectant les thématiques et questions directrices du guide d'entretien.

⁴⁴ Beaud Stéphane, Weber Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p. 238.

⁴⁵ Bourdieu Pierre, *La misère du monde*, Paris, Points Essai, 2007.

IV. Enseignements et résultats

LA FABRICATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX : DE L'INITIATION A LA REALITE

« Les hommes se trompent en ce qu'ils se croient libres et cette opinion consiste en cela seul qu'ils sont conscients de leurs actions, et ignorants des causes qui les déterminent. »
(Spinoza, *Ethique*, II, 35, scolie)

Appréhender la professionnalisation sous l'angle de la socialisation professionnelle est indispensable à la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans la construction de l'identité professionnelle, des savoirs et des savoir-faire. En effet, le professionnel est celui qui détient des savoirs spécifiques et une expertise technique ; savoirs et expertises qui le distinguent du profane⁴⁶. La socialisation assure l'appartenance de l'individu au monde avec lequel il partage des mythes, des croyances, des représentations communes. La socialisation secondaire, issue de la division du travail et qui succède à la socialisation primaire, implique pour l'individu l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles représentations du monde. Comme le soulignent Peter Berger et Thomas Luckmann, la socialisation secondaire, consiste en « l'intériorisation de « sous-mondes » institutionnels ou basés sur des institutions »⁴⁷. Elle assure la distribution d'une connaissance spéciale basée sur la division du travail, permet l'acquisition spécifique d'un rôle et d'un vocabulaire spécifique, de champs sémantiques et de conduites qui font de l'individu un « professionnel ».

A la base de la socialisation professionnelle se trouve une double transaction : transaction biographique et transaction relationnelle. La transaction biographique renvoie à la trajectoire de l'individu et à son appartenance sociale. La transaction relationnelle renvoie à la reconnaissance institutionnelle de la légitimité d'action de l'individu. Toutes deux « fournissent aux individus des ressources pour construire et négocier de nouvelles définitions d'eux-mêmes dans le champ professionnel. Il s'agit donc bien de formes sociales d'identification en émergence, ayant à la fois un sens subjectif pour les individus et un caractère opérationnel pour les institutions »⁴⁸. Cette partie vise à rendre compte de ces « formes sociales d'identification en émergence » chez les jeunes professionnels, aussi bien de leur point de vue que de celui des directions. Engagement, posture professionnelle, « juste distance », empathie, initiation, confiance en soi, prise de conscience du réel, technicisation de la profession, « chalandisation » du social⁴⁹, constituent les axes majeurs de la socialisation à l'œuvre chez les jeunes professionnels et sont les révélateurs des mutations structurelles du secteur social.

Nous abordons l'ensemble de ces axes socialisateurs à partir des travaux du sociologue états-unien Everett C. Hughes. En effet, sa sociologie des professions permet d'articuler l'identité de l'acteur à la formation sociale dans laquelle il « trace » sa trajectoire professionnelle. En 1955, il distingue trois mécanismes spécifiques de cette socialisation. L'analyse des entretiens montre que ceux-ci sont toujours opérants, même si nous verrons que le troisième, concernant la projection professionnelle, est mis à mal par le contexte social. Ces trois mécanismes de la « fabrication » professionnelle sont : le « passage à travers le miroir », « l'installation dans la dualité » et la « socialisation anticipatrice ». Pour lui, la socialisation professionnelle est objet d'initiation (au sens anthropologique) et de conversion (au sens religieux).

⁴⁶ Boussard Valérie, Demazière Didier, Milbrun Philip, « Introduction. Qu'est-ce qu'être professionnel ? », *L'injonction au professionnalisme*, Rennes, PUR, 2010, pp. 13-22.

⁴⁷ Berger Peter, Luckmann Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 236.

⁴⁸ Dubar Claude, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *op.cit.*, p. 524.

⁴⁹ Chauvière Michel, « Qu'est-ce que la chalandisation ? », *Informations sociales*, 2009/2, n°152, pp. 128-134.

Plusieurs enseignements sont à retenir :

1/ La socialisation professionnelle des jeunes travailleurs sociaux passe par différentes étapes par lesquelles ils apprennent à découvrir la « réalité désenchantée » du travail social et à évoluer dans des cadres normatifs initialement propres au secteur privé : logique de concurrence, de performance et de profit,

2/ Un mythe, au sens anthropologique du terme, de la vocation toujours à l'œuvre dans l'origine de l'engagement des jeunes professionnels, mais mis à mal par un « modèle pratique » qui s'impose et crée du paradoxe,

3/ Une logique de carrière absente, une socialisation anticipatrice qui a du mal à se dessiner, à s'imaginer chez les jeunes professionnels.

Dans un premier temps, nous analysons les facteurs qui permettent le « passage à travers le miroir », la prise de conscience constituant le premier mécanisme de la socialisation professionnelle. Puis, nous verrons que l'installation dans la dualité passe par la confrontation de deux modèles. Le modèle idéal, qui renvoie à une éthique de la conviction chez les professionnels, et un modèle pratique qui consiste à faire avec ce que l'on a, et donc à développer ce que nous nommons une économie du bricolage. Enfin, le troisième mécanisme défini par la socialisation anticipatrice est analysé au prisme des projections des jeunes professionnels. Le titre de la partie « Travailler sans avenir ? » montre qu'envisager une carrière est difficile pour les personnes interrogées.

1/ « Prendre conscience » pour s'immerger dans la profession

« Le passage à travers le miroir » correspond à l'immersion de l'individu dans le monde professionnel. Cette étape de la découverte invite le professionnel à prendre ses distances avec le profane. Dans les entretiens, cette prise de distance et la découverte de la « réalité désenchantée » passe par trois étapes :

- La déconstruction des stéréotypes professionnels, synonyme d'identification au rôle ;
- La construction d'une distance entre le professionnel et l'usager, synonyme de « bonne » posture professionnelle,
- L'acquisition d'un savoir professionnel distinguant le jeune professionnel du profane, synonyme d'appartenance au groupe professionnel.

La déconstruction des stéréotypes professionnels

L'immersion dans la culture professionnelle passe par une déconstruction des stéréotypes. En effet, la confrontation au terrain, aux institutions, aux usagers, à l'entourage personnel ainsi qu'à eux-mêmes conduit les professionnels à faire cohabiter les différentes représentations des métiers. Des systèmes d'opposition apparaissent, oscillant principalement entre représentations positives et négatives des métiers. Si la formation prépare à la déconstruction des stéréotypes, la socialisation professionnelle l'achève. La figure du travailleur social qui « accompagne » et « vient en aide » ne va pas de soi. Les contraintes de l'environnement, les contraintes sociétales, jouent pleinement dans la définition de l'image du groupe professionnel, et donc de soi-même.

Ce long extrait d'entretien d'un directeur de MECS synthétise les différents niveaux de représentations des travailleurs sociaux, ainsi que les attentes des uns et des autres vis-à-vis d'eux.

« Il y a quelques années, l'image du travailleur social c'était : la bonne personne. Il y a 3 niveaux, le regard populaire : l'éducateur c'est le grand frère Pascal et Super Nanny, c'est le sauveur du monde qui arrive avec ses gros bras, ses techniques, en 2 temps 3 mouvements il règle le problème. Ça c'est une première vision. Par exemple on a des familles qui sont dans cette attente là : j'y arrive pas avec mon gamin, je vous le confie, vous avez des Pascal vous allez régler le problème...Malgré tout, c'est intéressant ce genre d'émission⁵⁰ et le genre d'image que ça peut renvoyer dans la société. Ce qui est plus problématique c'est que cela donne le sentiment que les choses peuvent être réglées d'un coup de baguette magique ; ça donne l'image d'un possible qui, à l'inverse, dessert, parce qu'en réalité c'est plus long. Après il y a l'image de ceux qui n'y connaissent rien mais sont les voisins : ceux qui se sont fait abîmer leurs voitures, leurs poubelles, taper à leur porte la nuit, etc. Donc des proches mais qui ne savent pas ce qu'on fait ici. Ils ont une vision : c'est un établissement pour délinquants. Grosse confusion sur tout : on a des MNA, des blacks, donc à partir de là c'est les blacks qui foutent le bazar...La notion de la protection de l'enfance ça les dépasse complètement et en même temps ils disent : que font les travailleurs sociaux ? et aussi ils ne nous aident pas à avancer. Moi je leur dis de déposer plainte parce qu'il faut que le gamin comprenne... « Ah ben non quand même ces petits jeunes etc. » Donc il y a une méconnaissance de ce qui se fait. Et puis enfin il y a les gens du secteur etc. Mais là aussi il y a des disparités de point de vue. On paie le fait de ne pas avoir de politiques sociales claires : qu'est-ce qu'on veut pour nos gamins ?

Du point de vue des jeunes accueillis...le travailleur social, pour les MNA par exemple, a plutôt une fonction d'assistant de service social, ils vont le voir pour lui demander un bon alimentaire etc. Donc eux, leur vision, c'est plutôt ça : le travailleur social est là pour enseigner, pour répondre à des questions etc. Pour le jeune « classique » (carencé etc.), il va y voir, dans une certaine mesure, un substitut parental : il va attendre un peu du papa, de la maman, du confident, etc. Les places peuvent changer en fonction des difficultés rencontrées. Il peut y avoir des coups de gueule mais il y a du respect quand même. Ils ont plutôt une image valorisante des éducateurs. Pour le dernier tiers (suivi psy, etc.), l'éducateur c'est celui qui vient casser les couilles... C'est celui qui est représentant d'une autorité, d'un cadre, d'une institution, et comme ils ne le supportent pas ça devient le punching ball, celui qui prend toute la charge des émotions etc. C'est l'adulte sur lequel on peut tout cracher. »

(Renaud, directeur d'une MECS, Loir-et-Cher)

L'extrait montre que l'image du métier n'est pas homogène. En fonction des acteurs, elle n'a pas la même signification et se répercute :

- Au niveau de l'environnement, c'est l'image du travailleur social s'occupant des « cas sociaux » vecteurs de stigmatisation, ou *a contrario*, celui qui est le « sauveur du monde », le « bon samaritain »,
- Au niveau des familles, l'image précédente se répercute et se convertit en exigence d'efficacité,
- Au niveau des jeunes accompagnés et plus largement des usagers, le travailleur social fait figure de référent, de celui qui accompagne, qui se « substitue à »,
- Au niveau des autres professions partenaires, il incarne un cadre réglementaire dont les contours d'intervention sont malgré tout assez flous pour elles.

La multiplicité des interprétations varie en fonction du niveau de connaissance des professions par l'environnement. Cela aboutit à l'existence de représentations beaucoup plus contradictoires que complémentaires. Ainsi, les jeunes professionnels sont amenés à déconstruire ces stéréotypes, à les rationaliser, les justifier ou non, les interpréter, afin d'envisager une conception cohérente de leur rôle social. Cette déconstruction correspond à la découverte d'une « réalité désenchantée » selon

⁵⁰ Super Nanny et Pascal le Grand Frère sont deux émissions de télévision, de type télé réalité.

l'expression d'Everett C. Hughes. Celle-ci invite le professionnel à déconstruire, puis redistribuer les stéréotypes en fonction des pratiques et des relations aux usagers.

Le tableau suivant met en perspective l'épreuve de traduction réalisée par les jeunes professionnels et les directions permettant de passer des stéréotypes du métier à l'expression d'une « réalité désenchantée », correspondant à l'ajustement des stéréotypes au travail social « réel », ajustement impliquant plusieurs mécanismes : prolongement ou inversion du stéréotype, transformation en objet revendicatif, etc.

Des représentations originelles du métier à la « réalité désenchantée »



	<i>Des représentations originelles...</i>	<i>... à la « réalité désenchantée » ou le travail social « réel »</i>
Image positive	<p>C'est la présence auprès de l'autre vulnérable qui est valorisée.</p> <p>Le travailleur social incarne l'aide, l'accompagnement, il « <i>résout les problèmes</i> »⁵¹, « <i>trouve des solutions aux difficultés</i> ».</p> <p>Il est « <i>une personne de confiance sur laquelle s'appuyer</i> »⁵², il fait figure de référence pour les personnes accompagnées.</p>	<p>L'accompagnement nécessite d'établir une relation de confiance avec les personnes.</p> <p>La résolution des problèmes est confrontée aux tâches administratives, au manque de moyens humains qui limite l'intervention sociale.</p>
Image négative	<p>Il existe une méconnaissance des métiers du social.</p> <p>Le travailleur social apparaît comme une « menace » : il s'introduit dans la vie privée, il prend les enfants.</p> <p>L'image négative serait due à la peur, à la honte de se tourner vers un travailleur social, à une représentation négative de l'assistantat, à travers la figure du « cas social » aboutissant à l'idée que « <i>je ne pourrais pas faire ce que tu fais</i> »⁵³</p> <p>Les professions du social sont associées à la lourdeur administrative et de plus en plus à la restriction budgétaire.</p> <p>L'explication de cette image négative résiderait dans la méconnaissance des métiers, l'absence de mobilisations collectives, les restrictions budgétaires.</p>	<p>L'accompagnement implique d'établir une relation de confiance avec les personnes accompagnées.</p> <p>Le « faire avec » l'utilisateur devient un objet de revendication pour mettre de côté l'image stigmatisante de l'assistantat et pour légitimer le rôle du travailleur social.</p> <p>La dimension bureaucratique du métier s'imisce de plus en plus dans l'image que le travailleur social a de lui-même. « <i>On est un peu un carnet de réponses, d'adresses</i> »⁵⁴. Apparaît l'image du travailleur social comme technicien devant apporter une réponse à la fois bureaucratique et opérationnelle. Dans la réalité désenchantée, la surcharge de fonctions administratives freine l'intervention immédiate.</p>

⁵¹ Elisabeth, responsable d'un service social, Education Nationale.

⁵² Alisée, Technicienne en intervention sociale et familiale, Handicap.

⁵³ Mathilde, éducatrice spécialisée, Protection de l'enfance.

⁵⁴ Valentine, éducatrice spécialisée, Insertion sociale.

Au-delà des représentations, la transformation des stéréotypes en réalité désenchantée conduit les professionnels du travail social à adapter leurs valeurs aux contraintes de l'environnement, comme par exemple l'adaptation aux exigences bureaucratiques ou encore la restriction financière des moyens d'intervention.

Une question de distance et d'équilibre

L'identification progressive dans le rôle implique, pour les travailleurs sociaux, de trouver un juste équilibre entre un soi personnel et un soi professionnel, entre l'engagement et la distance professionnelle. Cette dernière est centrale dans l'expression d'une légitimité de posture et d'action. Trouver la bonne distance n'est pas simple, elle implique un travail de tous les instants, notamment lorsque les jeunes professionnels sont confrontés à des situations « extrêmes » (faits de violence, etc.) ou à des relations interpersonnelles qui tendent à s'instaurer.

L'intervention de professionnels dans le secteur de la protection de l'enfance est tout à fait révélateur de cette expérience vécue sur le terrain et de la difficulté à mesurer et trouver la distance.

« J'avais cette barrière. Je suis arrivée avec les ados, avec les filles, donc c'est différent. Quand je suis avec les petits, là ça commençait à faire des câlins, j'étais pas très à l'aise en fait. Je me disais « faut que je garde la distance moi, il y a quand même l'attachement, y a quand même... » mélange de perso et de professionnel, là à ce moment-là de ... parce qu'on est des humains aussi donc on peut s'attacher à nos petits bonhommes. Donc du coup faut aussi se protéger nous et puis... c'est ça, prendre plus de temps, à plus câliner, à plus... ce qu'a besoin un enfant en fait. » (...). « Et pareil, est-ce qu'on câline, est-ce qu'on prend du temps, est-ce qu'on ? C'était des questions que je me posais en fait, comment l'enfant va percevoir ça ? Ça peut être violent pour lui quand il va partir, ça peut ... mais à partir du moment où tout est parlé, où tout est dit et tout est clair... »

(Mathilde, éducatrice spécialisée, Protection de l'enfance)

La prise de distance, synonyme de professionnalisme, nécessite la mise en œuvre d'un « travail émotionnel »⁵⁵ pour le jeune professionnel. Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, on voit bien que Mathilde se retrouve à devoir négocier, équilibrer la juste prise de distance professionnelle, l'empathie et ses propres valeurs. Ce travail émotionnel apparaît comme une étape dans la professionnalisation.

Dans un autre extrait, Mathilde parle de « distance éducative », de « compétences », de « chose » pour appréhender des situations qui, émotionnellement, posent problème dans la prise de distance. L'équipe apparaît alors comme une ressource qui permet la mise à distance de l'affectivité. Savoir en parler apparaît comme un levier professionnel. De plus, être un « bon professionnel », notamment aux yeux de la direction mais aussi de soi-même, implique une adéquation entre une éthique professionnelle et une éthique personnelle.

⁵⁵ Ulmann Anne-Lise, « Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance », *Politiques sociales et familiales*, n°109, 2012. Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité. pp.47-57.

« Nous on a l'exemple là d'un enfant, son père est décédé et sa mère est en fauteuil roulant, il avait une famille d'accueil, il a été retiré. Y avait trop d'amour dans cette famille d'accueil. C'est quoi ? C'est parce qu'ils sont famille d'accueil et que du coup ils doivent avoir cette distance éducative ? Moi ça me hérise le poil, c'est pas possible. Je ne peux pas, j'ai du mal à me dire que ce gamin-là il n'aura jamais d'amour de personne. Parce qu'il va n'avoir que des professionnels tout le long de son parcours de vie. C'est pas entendable. »

(Mathilde, éducatrice spécialisée, Protection de l'enfance)

Le travail émotionnel engagé par Mathilde est intéressant du point de vue de la professionnalisation. En effet, cette dernière implique que le professionnel engage une réflexion quant à son positionnement, à son regard, à sa conception de l'accompagnement et de l'utilisateur.

De son côté, le travail de Jean-Gabriel au sein d'une MECS le conduit à réfléchir et à ajuster en permanence son positionnement professionnel, qui oscille entre obligation, proposition, efficacité et expertise. Son rapport aux jeunes, et plus particulièrement à la violence, le renvoie à sa propre violence et ainsi à son positionnement professionnel. Une tension apparaît entre efficacité recherchée et effective, et moyen pour y parvenir (la violence). Dans l'extrait ci-dessous l'expression « *je me vois faire des choses* » est révélatrice de la prise de distance que Jean-Gabriel doit opérer sur lui-même en tant qu'individu. Face à des comportements violents de jeunes et à des réponses institutionnelles, Jean-Gabriel peut se sentir démuné. Il « bricole » une réponse qu'il pense être la plus efficace possible, mais pas nécessairement la plus adaptée pour lui.

« Je me vois faire des choses qui font appel à une violence qui est en moi... c'est délicat. Quand j'ai sauté sur un gamin d'1m90 il avait peur (l'interviewé mesure environ 1m70), il avait peur quand je me suis retrouvé sur lui...je me suis dit bon, objectif atteint dans un certain sens mais en même temps c'est terrible. »

(Jean-Gabriel, éducateur spécialisé, Protection de l'enfance)

Les difficultés rencontrées avec le travail émotionnel à engager se retrouvent également dans les propos des autres professionnels et des directions.

« Mais voilà, ça dépend, ce sont des personnes que je vois au quotidien, que je vois chaque semaine, que j'accompagne depuis des mois... et forcément la proximité n'est pas la même. Du coup la difficulté va se poser aussi pour moi, parce que ce que j'ai appris pendant trois ans, la distance et le recul... C'est difficile tout ça. C'est difficile quand une personne que vous aidez pour ses démarches, que vous aidez pour son logement, parce que je donne toutes les semaines du fait d'un partenariat avec un supermarché qui nous donne des denrées presque périmées et nous on donne ça, ... Et je donne des collectes aux personnes, je donne aussi pour ceux qui n'ont pas de ressources, des produits ménagers - vous voyez, c'est difficile, j'ai plusieurs casquettes - et donc pour eux, je les sens comme ça « merci, merci Amélie »... Et quand des personnes veulent vous embrasser pour vous dire bonjour, et bien non, je ne peux pas, en fait, je suis professionnelle... C'est très compliqué, en fait... »

(Amélie, assistante de service social, Hébergement social)

Amélie fait ici part du rôle important de la formation dans l'apprentissage de cette prise de distance, synonyme de professionnalité. Comme nous le verrons plus loin, la formation « fait

ressource » pour devenir professionnel et se reconnaître légitime. La distance apparaît comme une posture marquant l'appartenance au monde professionnel. La formation puis les premières années d'expérience professionnelle permettent aux jeunes professionnels d'initier, d'exercer, d'engager, de négocier, de revoir, d'adapter au final une posture professionnelle convenant à l'activité professionnelle, à ses attentes normatives, mais également à soi-même.

« Il y a souvent de l'envie, de l'engagement. Il sort de l'école, donc il a encore des réflexes de la formation, il aide énormément l'équipe à avancer. Je pense qu'il y a encore l'idée d'aller sauver le monde... En tout cas, d'apporter un peu de bien-être aux gamins qu'ils accompagnent. Il y a de la bienveillance. »
(Renaud, directeur, Protection de l'enfance)

Nous voyons bien que la question des affects est « *centrale dans la construction de la professionnalité* »⁵⁶. Si Peter Berger et Thomas Luckmann notaient que la socialisation secondaire peut se dispenser de l'identification émotionnelle – aimer ses parents oui, mais on n'est pas obligé d'aimer son professeur⁵⁷ – il apparaît ici que l'identification émotionnelle ne se fait pas nécessairement vis-à-vis du prescripteur (formateur, supérieur hiérarchique) mais vis-à-vis de l'autre vulnérable : l'enfant, la personne en situation de handicap, les demandeurs d'asile, etc. En cela, la mobilisation d'un savoir professionnel, c'est-à-dire technique, permet au travailleur social de se constituer une « armure de professionnel » permettant de construire son identité, de faire face aux situations émotionnellement délicates mais générant aussi des tensions, des déséquilibres lorsque la technicisation de la relation prévaut sur les valeurs humanistes.

L'acquisition d'un savoir professionnel initiatique

L'immersion dans la profession se définit par l'existence d'une dichotomie entre culture professionnelle et culture profane légitimant les dispositions professionnelles acquises lors de la formation. L'acquisition du savoir fait pleinement partie du processus de professionnalisation et participe de ce que Richard Wittorski nomme « *la recherche d'efficacité au travail* ». Comme le montrent aussi les travaux d'Everett C. Hughes, « *toute profession, par exemple, fonde sa pratique sur un savoir ésotérique, c'est-à-dire dispensé à l'intérieur de la profession et interdit au profane* »⁵⁸. Le caractère sacré du savoir professionnel est censé assurer une position d'autorité du professionnel et susciter l'estime de la personne.

*« Les professionnels professent. Ils professent qu'ils connaissent mieux que les autres la nature de certaines questions, et qu'ils savent mieux que leurs clients ce qui ne va pas chez eux ou dans leurs affaires. C'est là l'essence de l'idée de profession et des prétentions qu'elle implique. »*⁵⁹

⁵⁶ Ulmann Anne-Lise, Rodriguez Daniela, Guyon Marc, « Former les futurs professionnels de la petite enfance. Entre soin, éducation, quelle place pour les affects ? », *Revue des politiques sociales et familiales*, 2015, 2nd trimestre, n°120, Dossier « Accueil du jeune enfant », p. 40.

⁵⁷ Berger Peter, Luckmann Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006.

⁵⁸ Lanher Simon, « L'estime professionnelle selon Everett C. Huhges. Eléments pour une relecture honnethienne de la première tradition anthropo-sociologique chicogoane », *Terrains/Théories*, 2016/4, disponible sur : <http://journals.openedition.org/teth/694> (consulté le 3 octobre 2016)

⁵⁹ Hughes Everett C., « Les professions établies », *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996, p. 108.

Pour les jeunes professionnels du travail social, plusieurs dispositions sont attendues : la connaissance du public et des politiques sociales, la maîtrise de la langue vernaculaire (langage technique, etc.), et l'assurance de la posture. En ce sens, le savoir professionnel consiste notamment à « savoir observer » et « savoir s'adapter ». C'est le rapport à l'autre et le savoir qui en découle, aussi bien au niveau législatif que des connaissances fines des publics, à la fois en termes de réponses à apporter et d'équilibre à trouver entre distance et identification.

« Il faut être à l'écoute et observer. Savoir observer comment la personne se comporte, comment elle évolue, ou pas, comment elle régresse aussi. Tout le monde devrait savoir observer les autres. »

(Denis, directeur, Insertion sociale)

Pour Denis, être professionnel dans le champ spécifique de l'insertion par l'économie relève d'une double compétence liée à l'apprentissage de ce qu'est un positionnement éducatif, à la maîtrise de méthodes de travail en partenariat et en réseau acquis durant la formation, mais aussi à des expériences de vie, à la prise en compte du contexte de l'intervention, davantage liées à une professionnalisation sur le terrain.

Les propos de Claire, ci-dessous, sont complémentaires de ce qu'énonce Denis. Pour elle, l'être professionnel renvoie au terrain, à l'expérience, au développement de ce qu'elle nomme un « savoir-être ».

« Après c'est dans la pratique qu'on voit. C'est dans la pratique mais aussi dans le comportement, le savoir-être. Parce que je suis confrontée à quelques difficultés aussi, je me rends bien compte quand même que le comportement que l'on a avec l'autre, quel qu'il soit, ce savoir-être, il ne faut absolument pas le mettre de côté. Pour moi, il est aussi important que les compétences que l'on peut acquérir sur le terrain, grâce à l'expérience et cætera. Vraiment, voilà. Mais aussi parce que moi, je suis peut-être plus sensible à l'aspect humain des gens. »

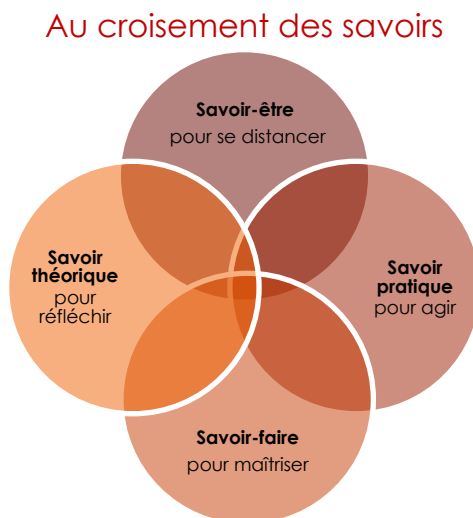
(Claire, responsable d'un pôle social, Fonction publique hospitalière)

Pour d'autres, tel que Jean, le savoir passe par l'articulation d'un savoir théorique et pratique, d'un savoir-être et savoir-faire. La fabrication du soi professionnel nécessite l'articulation de ces différents savoirs et font de l'individu un professionnel. Les savoirs doivent alors se croiser, se mêler, se pénétrer pour que l'initiation au métier se transforme en conversion et aboutisse à une nouvelle conception de soi et du monde. Il s'agit d'aboutir à la confiance en soi, à la réflexivité, à la mobilisation de connaissances, à la constitution de techniques routinières d'intervention pour être reconnu comme professionnel.

« Dans la question de la professionnalisation pour moi, donc il y a la question de l'identité, de savoirs partagés. On est sur des savoirs acquis, formation théorique, formation pratique, la question de transmission de savoir aussi ; la question de technicité que j'évoquais tout à l'heure puisque ça en fait partie ; et encore une fois pour avoir travaillé sur le sujet à une époque, peut-être pas opposer les modèles en tout cas, entre les approches humanistes et techniciennes comme je le disais à une époque. On voit bien qu'il y a sans doute un socle commun qui se travaille là en tout cas. »

(Jean, directeur, Handicap)

Le schéma suivant présente les différents savoirs mobilisés par les jeunes professionnels. A la lecture des entretiens, nous distinguons quatre types de savoirs qui s'entrecroisent pour aboutir à la pratique professionnelle.



Du côté des jeunes diplômés, l'extrait d'entretien suivant illustre le travail qu'implique l'identification au rôle et la distinction opérant entre savoir professionnel et savoir profane. **Le savoir profane relève de l'intime, du personnel, de l'émotionnel, c'est-à-dire de ce que l'on est ; le savoir professionnel correspond au parcours de formation reçu, à la confiance en soi, à la routine du travail, à la capacité à répondre aux exigences, c'est-à-dire à ce qu'il faut être.** Ce distinguo est fondamental et structurant.

« C'est justement cette différence entre l'aspect personnel et l'aspect professionnel. Et c'est pour ça que j'ai employé le terme professionnel, et non personne. Parce que je suis la même personne avec mon entourage et avec les usagers. Mais avec euh....avec mon entourage, je peux être dans la sympathie. Mais avec un usager il faut que je sois dans l'empathie. Avec mon entourage, je peux pleurer, si la situation me touche trop. Avec un usager, il ne faut pas que je le fasse. Vous entendez les termes : je ne dis pas que je ne fais pas, je dis : il ne faut pas que... Et c'est pour cela que je dis que je suis la même personne, que... C'est ça que m'a appris la formation. Parce qu'au début, j'étais entière, j'étais moi tout le temps et je ne faisais pas cette différence. Avant, j'avais tendance à pleurer avec l'autre, tout le temps, ami ou étranger. Vous voyez ? Et c'est ce que la formation m'a appris, pour moi, pour me sentir bien, et pour l'autre, pour ne pas le mettre en difficulté, enfin... Je ne sais pas si je suis claire... »

(Amélie, assistante de service social, Hébergement social)

Le passage au rôle de professionnel, dont les normes socialement attendues sont portées par les équipes et les directions, implique une démarche de réflexivité pour le jeune travailleur social. Celle-ci est synonyme de prise de confiance en soi et implique plusieurs « ruptures » : « dans l'habitude de penser le réel »⁶⁰, de penser le rapport aux autres et plus particulièrement à l'autre vulnérable. Dans la socialisation, l'acquisition du savoir légitime constitue le passage d'un seuil de réflexivité et plus largement d'un seuil initiatique nécessaire à l'agrégation au monde

⁶⁰ Carnus Marie-France, Mias Christine, « Réflexivité », *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck Universités, 2014, p. 271.

professionnel. En effet, derrière la professionnalisation se cache la figure du « bon professionnel » et ce qu'on imagine et attend de lui. Il s'agit de savoir adapter sa posture mais aussi de l'assurer. Cette adaptation joue sur deux niveaux.

Premièrement, il s'agit de savoir s'adapter aux caractéristiques de l'institution. En effet, il apparaît dans les entretiens que le secteur d'intervention et la présence ou non d'une équipe, pluridisciplinaire ou non, sont déterminants dans la définition de la place du professionnel. Si la fonction première de l'institution n'est pas le travail social, mais par exemple le sanitaire ou l'éducation, la légitimité d'intervention ne va pas de soi, elle suppose une construction plus fine que celle qui opère dans une institution entièrement dédiée au social ou médico-social. Ainsi, dans l'extrait suivant, Elisabeth, responsable d'un service social à l'Education Nationale pointe que l'adaptation aux particularités de l'institution renvoie à la présence de l'équipe et à la légitimité d'intervention.

« Elles ont du mal à trouver leur place. Après il faut que les gens soient convaincus de leur valeur professionnelle sinon on ne peut pas la faire passer aux autres. Quand on est dans un service social où ce ne sont que des travailleurs sociaux, où on n'a pas à rediscuter de notre place, nos compétences, là ça va. Mais ici en scolaire, j'ai des collègues qui sont parties au bout d'un an parce qu'elles n'étaient pas à l'aise. C'est la même chose en milieu hospitalier. Un hôpital sans ASS peut fonctionner parce que sa fonction première c'est le médical, ce n'est pas le social. Alors chez moi c'est pareil, l'Education nationale, sa fonction première c'est l'éducatif, ce n'est pas le social, quelle est donc la plus-value de l'ASS ? Ce n'est pas donné à tout le monde, il faut avoir une personnalité particulière. »

(Elisabeth, responsable d'un service social, Education Nationale)

En second lieu, le professionnel doit articuler son savoir aux caractéristiques du public accueilli. La relation aux usagers apparaît comme déterminante dans l'expérience vécue du terrain, dans la nécessité de l'adaptation et de l'assurance. Par exemple, pour Quentin, ETS dans le champ du handicap, il s'agit de « ne pas se laisser détourner », « submerger » et ainsi de parvenir à « tenir un cadre » auprès du public. Tenir le cadre, c'est d'abord individuellement avoir bien identifié son rôle et ses fonctions pour ensuite l'assurer auprès du public accueilli.

Ainsi, acquérir un savoir professionnel revient à poser des premiers « jalons un peu initiatiques » pour reprendre les termes employés par Michel, directeur employant des TISF dans le champ du handicap. L'expérience vécue de l'arrivée sur le terrain conduit le jeune professionnel à découvrir la réalité désenchantée, à distinguer son moi profane de son moi professionnel, à s'initier et se convertir aux exigences d'un monde professionnel où l'autre tient une place prépondérante. L'initiation implique la présence des autres professionnels (formation, « tuilage »), la confrontation au public accueilli (« faire avec » l'utilisateur), l'apprentissage du langage technique et l'assimilation des outils (veille professionnelle, connaissance des outils administratifs et des politiques sociales, etc.). A travers la constitution du savoir, nous voyons que la socialisation professionnelle se caractérise par les interactions qui permettent « aux individus de s'inscrire dans une profession »⁶¹. La socialisation est fondamentalement une construction collective qui initie et convertit aux codes et normes d'un univers professionnel.

⁶¹ Bordes Véronique, « Socialisation professionnelle », *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck, 2014, p. 298.

2/ Du modèle idéal à l'économie du bricolage

Le deuxième mécanisme identifié par Everett C. Hughes est ce qu'il nomme « *l'installation dans la dualité* ». Cette dualité fait coexister un « *modèle idéal* » qui caractérise la « *dignité de la profession* », son image de marque, sa valorisation symbolique, et le « *modèle pratique* » qui concerne « *les tâches quotidiennes et les durs travaux* » et qui n'a que peu de rapport avec le premier »⁶². Du côté des jeunes professionnels, le modèle idéal qui se dessine est celui de la conviction, et plus précisément d'une subjectivation de celle-ci. « Aimer son métier », considérer que l'on a « le plus beau métier du monde », renvoie à une dimension individualisante du sens donné à l'action. Quant au modèle pratique, il correspond au « *rapport instrumental à la technique* »⁶³, c'est-à-dire au développement par les institutions et les professionnels de ce que nous pouvons nommer une économie du bricolage. Cette dualité semble correspondre à ce que Michel Autès nomme les paradoxes du travail social, indiquant notamment qu'entre « *le rapport instrumental à la technique et la dimension symbolique de l'action du travail social, s'ouvre tout l'espace des paradoxes dont on a montré jusqu'ici qu'ils étaient au principe de l'efficacité du social.* »⁶⁴

Le modèle idéal : « J'ai le plus beau métier du monde »

En 1951, Everett C. Hughes écrit que « *le métier d'un homme est l'une des composantes les plus importantes de son identité sociale, de son moi, et même de son destin dans son unique existence* »⁶⁵. Même si dans une prochaine partie nous verrons que le destin ne va pas de soi pour les jeunes professionnels, il apparaît que le souhait de devenir et d'être un travailleur social anime l'ensemble des professionnels rencontrés. Le mythe⁶⁶ de la vocation est à l'œuvre chez une part non négligeable de jeunes professionnels qui voient dans leur métier des valeurs humanistes qu'ils rapportent à des expressions comme « j'aime ce que je fais », « c'est le plus beau métier du monde », etc. Sans forcément utiliser le terme de « vocation », ils mettent en avant leur mission d'accompagnement des autres vulnérables, assurés de l'utilité sociale de l'exercice de leurs professions. L'encadré suivant présente différentes trajectoires, et à travers elles, nous voyons qu'au départ, les jeunes professionnels nourrissent le même idéal et visent le même but : « accompagner », « aider », « s'impliquer », « donner de soi-même ».

Focus sur 4 trajectoires

« J'ai le plus beau métier du monde »

Mathilde est éducatrice spécialisée dans la protection de l'enfance dans le Loir-et-Cher. Elle accompagne des enfants âgés de 5 à 13 ans ainsi que leurs familles. Avant d'intégrer ce secteur, elle travaillait dans une Maison de l'Enfance où elle s'est dit « *c'est vraiment ce que je veux faire !* ». Son métier représente pour elle une vocation et elle déclare aimer travailler auprès des enfants. Le fait que sa mère soit également issue du secteur social (aide médico psychologique puis éducatrice) semble constituer un facteur important dans le choix de son parcours professionnel. Son propos relève clairement du régime vocationnel : « *Je pense que quand c'est inné comme ça, on se pose pas de questions. Je savais dès 15-16 ans que je voulais*

⁶² Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 146.

⁶³ Autès Michel, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999, p. 235.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 235.

⁶⁵ Hughes Everett C., « Le travail et le soi », *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996, p. 76.

⁶⁶ Le terme de "mythe" est à entendre au sens anthropologique, c'est-à-dire correspondant au récit fondateur qui fait un peuple, une culture, etc.

être travailleuse sociale. Pour être sûre j'ai fait plusieurs petits chemins et je ne pourrais pas faire un autre travail. » Les « petits chemins » débutent par un baccalauréat Sciences et technologies tertiaires, un poste d'assistante de vie scolaire auprès d'enfants autistes et des heures de *baby sitting*. Elle débute par une formation de moniteur éducateur puis suit la formation Passerelle 10 pour devenir éducatrice spécialisée. Elle obtient son diplôme en 2015.

« Je suis pas un super héros. Pour moi c'est normal d'exercer ce métier-là. »

Isabelle est conseillère en économie sociale et familiale depuis 2014. Elle déclare faire ce métier « pour être au contact des personnes. » Elle estime avoir eu des difficultés à trouver un emploi à la hauteur de son diplôme, être souvent considérée comme surdiplômée dans un milieu (le champ du handicap) qui emploie de moins en moins de diplômés de niveau 3 (CESF/AS/ES/ETS) en raison de nouvelles contraintes budgétaires. Déclarant avoir été « prête un peu à tout pour pouvoir travailler dans ce milieu-là », elle a intégré sa structure actuelle en tant que surveillante de nuit en l'absence de possibilité d'embauche à son niveau de diplôme. Elle a ensuite été employée « en renfort », sans activité définie autre que celle de renforcer (remplacer) en cas de besoin, pour finir par être employée (CDI) en tant qu'« animateur de première catégorie », statut qui correspond selon elle à celui d'une CESF diplômée.

« Travailleur social ça m'a toujours passionné »

Emmanuel est éducateur technique spécialisé depuis septembre 2013. Il travaille aujourd'hui dans le champ du handicap auprès d'enfants âgés de 12 à 16 ans. Ses débuts dans le secteur social datent de 2008, avant de réaliser de 2010 à 2013 une VAE pour devenir ETS. Il se déclare passionné par son travail et le public accueilli depuis le début, en tant qu'élève éducateur, puis éducateur dans un établissement public où il a été titularisé une année après son entrée. Il se voit comme un « ouvrier », un agent d'entretien au service de l'accueil des jeunes « pour leur transmettre mes compétences ». Dans son travail, il a « plutôt l'impression d'être toujours en chantier avec la personne ».

« L'humain m'a donné l'envie de faire ME »

Mickaël est moniteur éducateur, diplômé depuis juillet 2015. Suite à un accident, il déclare avoir pris conscience « de l'utilité d'aider son prochain », c'est pourquoi il s'engage dans le travail social. Son premier stage le conforte dans ce choix. Après deux années d'apprentissage, il devient ME et un contrat de travail de 6 mois lui est proposé en tant qu'AMP. Après 5 mois, il postule sur un poste de ME puis repart suite à des situations de maltraitance, « ça ne me convenait pas ». Il intègre un poste d'AMP dans la structure dans laquelle il travaille actuellement, dans le champ du handicap. Il déclare avoir « la formation ME mais je suis sur un poste d'AMP en attente. » Pour lui, le travail social « c'est aider son prochain, prendre sur soi, se connaître avant d'aider les autres, travailler en équipe. »

Ce mythe de la vocation qui anime les jeunes professionnels dans leurs actions et leur rapport aux usagers fait l'objet d'un souci constant car ils se retrouvent confrontés à un modèle pratique qui peut déstabiliser, fragiliser les vocations premières et les croyances qui en découlent (croyance en l'éducation, etc.). En effet, comme le souligne Max Weber, l'éthique de la conviction réclame la pureté des moyens. « Ce n'est donc pas l'efficacité qui prime, c'est-à-dire le triomphe matériel d'une valeur, mais son respect par celui qui agit et tout au long de son action »⁶⁷. Avec le passage de l'institutionnel à l'organisationnel, la bureaucratisation des métiers, l'exigence d'efficacité et d'immédiateté à laquelle sont confrontés les jeunes professionnels, l'éthique de la conviction se trouve mise en porte-à-faux avec un modèle pratique qui vient dominer la croyance première.

⁶⁷ Hottois Gilbert, « Ethique de la responsabilité et éthique de la conviction », *Laval théologique et philosophique*, 1996, vol. 52, n°2, p. 492.

Le modèle pratique : l'économie du bricolage

« Notre cœur de métier, c'est vraiment d'être avec les personnes... C'est un très beau métier mais dans le contexte, j'ai plus l'impression d'essayer les plâtres. »

(Julien, éducateur spécialisé, Handicap)

Les propos de Julien sont tout à fait révélateurs de l'entrée dans la dualité théorisée par Everett C. Hughes. Le modèle pratique qui renvoie aux tâches quotidiennes et au travail difficile correspond dans notre analyse aux effets des changements historiques et contextuels sur ces pratiques. Directions et jeunes professionnels relèvent deux principaux écarts entre le modèle idéal et le modèle pratique :

- A l'idée que le cœur du métier est « *d'être avec* » les personnes se substitue la réalité qui consiste à « *faire avec* » les moyens qui sont à disposition. Moyens qui sont tant humains, matériels que financiers,
- Si les orientations données par les textes de loi permettent une approche globale de la personne, la mise en œuvre sur le terrain est tout autre. Les individus mettent en avant le manque de moyens pour répondre aux attentes des textes législatifs mais également aux attentes des personnes.

Ainsi, les équipes sont amenées à développer une économie du bricolage qui consiste à réaliser des tâches diversifiées et pour reprendre Claude Lévi-Strauss, à respecter la règle « *de toujours s'arranger avec les "moyens du bord"* ». « *L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet (...); il se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que "ça peut toujours servir"* »⁶⁸. Ainsi au regard du public accueilli, des moyens alloués, de la place dans l'équipe, etc., les jeunes professionnels sont amenés à développer une certaine débrouille pour accompagner les personnes.

« Etre travailleur social aujourd'hui c'est se débrouiller avec ses moyens et les moyens qu'on a, qu'on nous donne. C'est chercher des solutions et accompagner des personnes comme on peut. Aujourd'hui on a peu de moyens et il va falloir être vigilant avec cela. Les budgets diminuent encore et encore...Il faut faire preuve d'imagination et d'envie et continuer la débrouillardise. D'où l'intérêt de travailler en équipe, avec d'autres personnes, de croiser nos compétences. »

(Valentine, éducatrice spécialisée, Insertion sociale)

« Parce que dans le travail avec les familles, nous il y a plein de connaissances qu'on n'a pas, où il faut qu'on aille un peu à la pêche aux infos pour accompagner les familles. "Là je peux pas, j'ai pas les moyens" ou "Là je peux pas venir parce que j'ai pas d'essence" et "Quels droits je peux avoir ? " et en fait, je pense qu'on aurait ces billes-là, on pourrait accompagner aussi les parents, et ça fait partie de notre travail avec les familles. »

(Mathilde, éducatrice spécialisée, Protection de l'enfance)

Cette expression « avoir des billes » mobilisée par certains jeunes professionnels revient à plusieurs reprises dans les entretiens. Dans le cas ci-dessus, les « billes » renvoient à des éléments que la formation initiale aurait dû apporter au jeune professionnel. Puisque la représentation de

⁶⁸ Lévi-Strauss Claude, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1960, p. 27.

l'accompagnement est celle d'un accompagnement « avec » et non « pour » ou « à la place de », le travailleur social doit pouvoir répondre aux demandes des usagers. Les billes sont alors multiples : le budget, le travail en équipe, le dialogue avec les usagers afin de recueillir les informations, le temps de pouvoir accompagner. « Faire avec les moyens qu'on a » n'est pas si simple et contraint le professionnel et les équipes à agir en fonction d'une rationalité limitée et plus forcément en fonction d'une rationalité en valeur. La légitimité d'action devient ainsi synonyme de performance, les objectifs communs se déclinent en hétérogénéité des valeurs. Comme le souligne François Dubet, la socialisation professionnelle change de nature à travers la décomposition de la « *matrice institutionnelle* » qui faisait acte de socialisation envers autrui⁶⁹.

A travers les extraits d'entretien, nous observons donc que les jeunes professionnels tentent, à travers leur processus de socialisation, à réduire la dualité entre modèle idéal et modèle pratique afin de répondre aux exigences morales qui les animent en premier lieu.

On voit aussi qu'aux exigences morales se substitue une exigence de l'immédiateté dans une économie du bricolage, les individus étant de plus en plus pris dans des espaces-temps d'action de plus en plus restreints : lourdeur administrative, charge de travail, temps de l'accompagnement qui est un temps long vs une réponse qui doit être immédiate auprès des usagers.

3/ Travailler sans avenir ?

Le troisième mécanisme identifié par Everett C. Hughes correspond au processus de « *projection personnelle* » dans une « *carrière future* »⁷⁰. Quelles sont les projections faites par les jeunes professionnels ? Comment envisagent-ils leur carrière future ? Ces deux questions sont centrales parce qu'elles permettent d'achever la réflexion sur la socialisation professionnelle et renvoient au principe d'identification et d'appartenance au monde du travail social.

Les entretiens réalisés montrent que, s'il y a bien une identification au groupe de référence, celle-ci relève avant tout d'une assimilation à un « *travail social normatif* »⁷¹, c'est-à-dire un engagement dans un travail social synonyme de travail d'exécution. La dimension militante est absente des propos et la socialisation anticipatrice tout autant. Plus clairement, au regard des mutations historiques du travail social ces trente dernières années – précarisation des conditions de travail, flexibilité, prolétarianisation de métiers, mise à mal à des solidarités collectives, baisse du syndicalisme, entrée dans une logique marchande – les discours des individus sont peu empreints de discours politique et ne dessinent pas de progression de carrière immédiate, clairement définie ou envisagée.

« J'espère, à un moment donné, trouver un emploi stable. Parce que pour ses propres projets personnels il y a besoin d'avoir une stabilité. Et ce que je recherche actuellement c'est la stabilité. On s'investit forcément dans le travail mais quand on a cette position de remplaçant c'est quand même compliqué. Alors moi je suis une vieille remplaçante pour le coup, puisque je suis troisième arrivée sur le groupe. Je suis limite une des plus anciennes du groupe. Donc c'est compliqué forcément d'avoir cette

⁶⁹ Dubet François, « Sociologie de l'expérience sociale », *Annuaire de l'EHESS*, 2002, pp. 568-570.

⁷⁰ Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 146.

⁷¹ Mauger Gérard, « Postface » in Jean-François Gaspard, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2012, p. 280.

position-là. Je ne sais pas vraiment si je vais continuer dans la protection de l'enfance. Educ oui, je suis très contente de faire ce métier mais vers quel public, actuellement je me pose des questions. »

(Adeline, éducatrice spécialisée, protection de l'enfance)

« Après, là concrètement, Je ne sais pas trop ! (rires) Par contre, ce qui est sûr, c'est que mon poste, là où je suis actuellement, me plaît beaucoup et j'y prends beaucoup de plaisir ! Vraiment. S'ils avaient pu seulement me titulariser sur ce poste là, ç'aurait été parfait. »

(Laurent, assistant de service social, Education Nationale)

« Être à l'aise » dans son poste actuel, trouver la « stabilité » de l'emploi constituent deux points majeurs orientant l'action et les perspectives des jeunes professionnels. Il s'agit avant tout de mettre fin à des contrats précaires (CDD, temps partiels, remplacements, etc.) qui empêchent les personnes d'envisager aussi bien une trajectoire professionnelle à long terme qu'une vie personnelle. Cette incertitude est présente à la fois dans les situations des individus, les parcours et les évolutions sociétales⁷². Les entretiens que nous avons menés illustrent parfaitement ce mécanisme. En effet, nous voyons bien comment la présence de contrats de travail précaires génère de l'incertitude quant à l'avenir des jeunes professionnels. Les possibilités de mobilité sociale sont certes conscientisées (la figure du chef de service est par exemple citée) mais non envisagées. Précarité, absence de perspective en terme de mobilité sociale, déclassement, touchent aujourd'hui le monde du secteur social.

« Alors...au niveau des CESF, pour moi, pour le moment, je me cantonne au métier de CESF, je ne me vois pas évoluer vers un métier de chef de service... d'autres formations. Après je suis jeune et ça a le temps peut-être d'évoluer. Mais c'est vrai que le terrain, pouvoir voir les usagers au quotidien c'est quelque chose qui m'intéresse, dans le concret. »

(Morgane, CESF, Handicap)

Continuer à connaître les spécificités du poste – tant dans la connaissance des publics que dans la connaissance des rouages administratifs – semble en effet constituer l'axe de progression privilégié. De plus, si l'image du chef de service, du cadre intermédiaire est présente dans les entretiens, l'identification à la fonction ne va pas de soi pour les jeunes professionnels, elle se fait à demi-mot, la présence auprès des usagers étant privilégiée. Au regard de la particularité de notre population, des jeunes diplômés depuis moins de 4 ans, l'engagement dans une carrière professionnelle semble ici clairement dépendre des « *attentes culturelles généralisées* »⁷³, c'est-à-dire que leurs propos dépendent notamment de ce que la société attend d'eux, de ce que leurs pairs attendent d'eux : répondre aux exigences normatives, gestionnaires, culturelles et identitaires qui font les particularités des métiers du social (connaissance des politiques sociales, des publics, des territoires, des valeurs, des règles de fonctionnement bureaucratique, etc.).

« Après, mes attentes c'est de faire évoluer mon travail en fonction des mutations de la société parce que c'est nécessaire de s'adapter aux gens, parce que tout change en fonction des politiques par exemple. »

(Lucie, assistante de service social, Conseil départemental)

⁷² Bresson Maryse, « La précarité : une catégorie d'analyse pertinente des enjeux de la norme d'emploi et des situations sociales d'entre deux », *SociologieS*, (En ligne), Débats, La précarité. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/sociologies/3421> (consulté le 29 janvier 2018)

⁷³ Becker Howard S., « Sur le concept d'engagement », *SociologieS*, 2006, octobre. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/sociologies/642> (consulté le 15 décembre 2017)

« Mon avenir professionnel, moi, c'est de me former, de toujours être au plus près des jeunes parce que y'a toujours de l'évolution même en terme de cadre juridique, y'a toujours un peu à savoir ; ça va bouger aussi au niveau des MDS et tout ça, ça a déjà bougé mais il faut toujours se renseigner, les interlocuteurs à qui on doit s'adresser pour telle ou telle question, ça c'est important aussi de savoir, l'organigramme un peu, alors nous on a, on passe toujours par notre chef de service mais avant tout il faut savoir à qui on doit s'adresser et puis en termes de compétences personnelles j'apprends toujours. »

(Ludivine, technicienne en intervention sociale et familiale, Mission éducative familiale)

Ces extraits nous montrent que l'investissement dans l'activité est en pleine construction, qu'il y a une recherche de cohérence, variable indispensable à l'engagement. Cependant, il apparaît que la « trajectoire d'activité cohérente »⁷⁴, qui est pour Howard Becker l'expression de l'engagement, est mise à mal par les « paradoxes du travail social », entre d'un côté la vision que le travail social est une « dépense improductive » et de l'autre qu'il doit permettre la rentabilité économique⁷⁵. Comme l'énonce Everett C. Hughes, « Les professions (...) sont tributaires dans leur travail d'auto-définition de facteurs économiques et sociaux qu'elles subissent »⁷⁶. Ainsi, la recherche de cohérence de l'activité et les « stratégies d'ascension sociale »⁷⁷ recouvrent, dans les propos des jeunes professionnels, des contours encore flous, les « paris »⁷⁸ sur l'engagement restant ouverts afin d'asseoir une trajectoire cohérente et ancrée dans le long terme.

Si ce troisième mécanisme identifié par Everett C. Hughes était opérant dans les années 1950, il apparaît aujourd'hui qu'il fonctionne en vitesse réduite. Envisager des évolutions de carrière sur le long terme, et notamment la possibilité d'une mobilité sociale ascendante, semble être paralysé par l'ensemble des difficultés rencontrées par les jeunes professionnels : conditions de travail, contrats de travail précaires, acculturation aux règles du système bureaucratique, affirmation de valeurs, etc. En 1998, François Dubet indiquait déjà : « Bref, cette profession a le sentiment de vivre l'épuisement d'un modèle parce qu'il s'est alourdi et bureaucratisé, professionnalisé et désenchanté. Mais le désenchantement ne veut pas dire scepticisme, encore moins cynisme. Simplement, on travaille sans avenir »⁷⁹. Dans son article « Le travail et le soi », Hughes souligne que, dans les métiers où les personnes sont confrontées au jugement d'un tiers, cela peut générer des « atteintes à l'amour-propre » et peut-être des « antagonismes »⁸⁰. S'il est essentiel de mener un travail de réflexion sur les représentations et les stigmatisations dont sont porteurs les métiers du social, travailler la question de « l'avenir » ne l'est pas moins. Ces « métiers modestes »⁸¹, situés entre les dominants et les dominés, entre la théorie et la pratique, entre la conception et l'exécution, doivent engager un travail de socio-analyse, c'est-à-dire une démarche de

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Autès Michel, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999, pp.78-79.

⁷⁶ Lanher Simon, « L'estime professionnelle selon Everett C. Huhges. Eléments pour une relecture honnethienne de la première tradition anthropo-sociologique chicogoane », *Terrains/Théories*, 2016/4, disponible sur : <http://journals.openedition.org/teth/694> (consulté le 3 octobre 2016)

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Becker Howard S., *op.cit.*

⁷⁹ Intervention de François Dubet in Afchain J. et al., « une fonction sociale généralisée », *Esprit*, 1998, mars-avril, cité dans Henri Pascal, *Histoire du travail social en France. De la fin du XIXème siècle à nos jours*, Rennes, EHESP, 2014, p. 253.

⁸⁰ Hughes Everett C., « Le travail et le soi », *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996, p. 84.

⁸¹ Mauger Gérard, « Postface » in Jean-François Gaspard, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2012, pp. 282-285.

compréhension, pas uniquement des images que leur renvoient les usagers, mais du contexte social, de la structure sociale dans laquelle ils vivent. Il s'agit de « *dégager les causes sociales collectivement occultées* »⁸² qui font qu'il est difficile d'imaginer une carrière future ou de trouver la stabilité de l'emploi. La conscientisation des structures sociales qui agissent sur les individus et leurs parcours doit permettre de dépasser la figure du travailleur social normatif, d'interroger les valeurs et de permettre la transformation des « *épreuves personnelles de milieu* » en « *enjeux collectifs de structure sociale* »⁸³.

LA FORMATION, UN ESPACE-TEMPS DE CONSTRUCTION DE SOI

« *Ce que je propose est donc très simple : rien de plus que de penser ce que nous faisons.* »
(Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, 1958)

Dans sa théorie générale des professions, Everett C. Hughes dessine les contours d'une profession : elle passe par la formation, la définition de statuts et de principes déontologiques et la défense de ses intérêts. Si nous avons pu dégager les mécanismes de la socialisation professionnelle dans la partie précédente, celle-ci ne peut se comprendre sans réfléchir à l'apport de la formation. En effet, toute profession « *fait de la formation de ses praticiens un enjeu majeur* » en dispensant un « *enseignement codifié* »⁸⁴ qui permet d'acquérir le savoir et le savoir de la pratique. L'approche par la formation montre bien que la professionnalisation est le résultat d'une élaboration collective, que la formation des professionnels a pour rôle de « *maintenir une définition de la réalité* », ce que les individus seuls ne peuvent faire, et d'imposer auprès du public l'image d'un « *haut degré de technicité de l'activité* »⁸⁵.

Plus précisément et dans le cadre du travail social, « *former ce n'est pas adapter, mais préparer au travail et à l'emploi. Ce n'est pas un coaching individuel ni non plus bachoter selon les normes d'un programme ou, pour être moderne, de référentiels préconstruits. C'est toujours une aventure humaine singulière, tout à la fois individuelle et collective, comportant son lot de subjectivité et de transfert* »⁸⁶. Il s'agit, dans des espaces de formation propices à la construction de soi, de faire advenir les compétences, les savoir-faire et savoir-être d'adultes porteurs d'expériences diverses, professionnelles, personnelles, en lien ou non avec le milieu et les publics concernés par l'intervention des travailleurs sociaux.

Le Plan d'action en faveur du travail social et du développement social élaboré dans le cadre des Etats généraux du travail social présenté au conseil des ministres du 21/10/2015, insiste sur « *la nécessité de la formalisation de lieux d'analyse des pratiques, (...) qui permettent de s'interroger*

⁸² *Ibid.*, pp. 282-285.

⁸³ Wright Mills Charles, *L'imagination sociologique*, Paris, La Découverte, 2006.

⁸⁴ Lanher Simon, « L'estime professionnelle selon Everett C. Huhges. Eléments pour une relecture honnethienne de la première tradition anthropo-sociologique chicogoane », *Terrains/Théories*, 2016/4, disponible sur : <http://journals.openedition.org/teth/694> (consulté le 3 octobre 2016)

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ Chauvière Michel, « Formation des travailleurs sociaux : état critique », *Journal du droit des jeunes*, 2016, 355 pp.38-40

sur les pratiques, afin de les réguler et de les faire évoluer si nécessaire, ainsi que de consolider les prises de distance nécessaires au positionnement professionnel »⁸⁷.

Michel Chauvière évoque « un *espace-temps spécifique incubateur (...) réservé, tactiquement séparé du monde des équipements et de l'action* »⁸⁸. Une sorte de boîte de Pétri où les liens théorie/pratique permettent le développement de compétences, d'habiletés propices à la compréhension des enjeux à l'œuvre sur le terrain professionnel.

« Je pense que ce qui m'a été le plus apporté (en centre de formation) c'est de prendre un peu de recul sur toutes les situations. »

(Laurent, assistant de service social, Education Nationale)

Les entretiens nous ont conduits à poser la question des apports et des limites de la formation dans la professionnalisation des travailleurs sociaux. Ceux-ci seront présentés dans deux parties distinctes traitant respectivement de l'alternance et du travail de réflexivité plébiscité par les directeurs/responsables d'établissements et de services comme par les jeunes professionnels.

UNE FORMATION POUR QUELS SAVOIRS ?

Les « *savoirs sont des énoncés stabilisés décrivant des propositions, des actes-actions, validés par un groupe* ». Ils sont de « *nature théorique quand ils sont élaborés par une activité scientifique et de nature pratique quand ils sont élaborés à partir d'une formalisation de pratiques* »⁸⁹. Le Boterf (1995), distingue quant à lui plusieurs savoirs « mobilisables » : les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoir-faire procéduraux, les savoir-faire expérientiels et les savoir-faire sociaux. Ces savoirs s'articulent assez bien avec la question des compétences, dans la mesure où la compétence a un lien naturel avec l'action, qu'elle est contextuelle, car liée à une situation professionnelle donnée.

Les professions du travail social sont sanctionnées par quatorze diplômes jusqu'à la récente réforme des diplômes de niveau V en 2016, selon la définition du travail social décrit à l'article L.451-1 du Code de l'action sociale et des familles (CASF). Leur histoire est récente. Hormis pour les assistants de service social dont le diplôme date de 1932, tous les autres métiers sont nés dans le courant des années 1960, 1970 : institution du Diplôme d'État d'Educateur spécialisé en 1967, du certificat national de qualification de Moniteur éducateur par le décret du 9 mars 1970, du diplôme d'Aide médico-psychologique par l'arrêté du 4 septembre 1972, du Diplôme d'État d'Educateur de jeunes enfants en 1973, et du Certificat d'aptitude aux fonctions d'Educateur technique spécialisé en 1976.

⁸⁷ Etats généraux du travail social (EGTS), « Plan d'action en faveur du travail social et du développement social », 2015, p.19.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ Richard Wittorski, « Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse des pratiques », in Éducation permanente, n°160, p.62

Les enseignements étant conçus, pour l'ensemble, autour des connaissances et savoirs à transmettre, plus ou moins précis mais orientés, et sur fond de recherche de reconnaissance et de légitimité. Légitimité dont Michel Autès rappelle les trois sources :

- « *La première relève du droit. Le travailleur social applique la législation sociale telle qu'elle est issue du solidarisme républicain ;*
- *La seconde vient de la logique de besoins et de demandes de la part du public ;*
- *La troisième relève de la compétence du professionnel, de sa légitimité acquise par le diplôme (ou la position) par ses savoirs et ses savoir-faire. »*⁹⁰

Plusieurs réformes de ces diplômes vont remodeler l'ossature et les contenus des formations. Pour les assistants de service social, 30 ans après la création de leur diplôme, un premier changement vient par l'introduction d'un enseignement plus spécialisé en travail social avec l'introduction de méthodes professionnelles (individuelle, groupe et communautaire), avec une approche encore centrée sur le médico-social, et une année commune avec les étudiants infirmiers. Ces méthodes sont inspirées des enquêtes médico-sociales dans la lignée des médecins hygiénistes, du case-work américain conceptualisé par Mary Richmond (clinique sociale), et des monographies référencées aux sciences sociales mettant l'accent sur le rôle d'agent de développement de l'action sociale locale. En 1969, la formation prendra un nouveau virage : suppression de l'année commune avec les études d'infirmière et introduction notamment de discipline en sciences humaines dont l'économie. Deux nouvelles réformes, successivement en 1990, puis en 2004 amènent à une approche globale, pluridisciplinaire du social. L'acquisition de compétences transversales prend le pas sur l'acquisition des savoirs.

Même schéma pour les éducateurs spécialisés qui verront leur diplôme réformé à deux reprises, en 1990 puis 2007, dans une logique de compétences, substituant des approches disciplinaires (psychologie, sociologie, droit, économie) à des contenus transversaux (communication professionnelle, projet, travail d'équipe, accompagnement social et éducatif).

Au final, nous aboutissons à des savoirs morcelés. On le sait, le travail social se nourrit très largement des catégories politico-administratives en usage dans le champ des politiques publiques, mais aussi d'influences diverses qui procèdent tantôt d'un héritage de courants de pensée (le personnalisme, le solidarisme, le travail social communautaire, le *case-work*, l'éducation nouvelle, etc.), tantôt d'emprunts, souvent sommaires, aux disciplines des sciences humaines (psychologie, psychologie sociale, psychanalyse, cybernétique, anthropologie culturelle, sociologie, etc.).

Ces influences diverses ont assurément contribué à l'édification du travail social et à la professionnalisation de ses personnels. Il reste que les références théoriques à la source desquelles puise le travail social sont diverses, au point de confiner à un véritable *patchwork*. Elles ne reposent, en effet, ni sur les mêmes définitions de leur objet d'étude ni sur les mêmes présupposés théoriques. Notre analyse montre que l'alternance représente la colonne vertébrale de la formation des travailleurs sociaux et que le lien théorie/pratique assure la construction identitaire des jeunes professionnels.

⁹⁰ Autès Michel, « Art de dire, art de faire », in Boudjémaï Youcef, *Quel devenir pour le travail social ? Nouvelles questions, nouvelles légitimités*. Paris L'Harmattan, 2013, p.45.

L'alternance

Les terrains professionnels co-constructeurs des parcours des étudiants

Les nouvelles exigences des milieux professionnels concernés par l'intervention des travailleurs sociaux ont engendré différentes réformes ces dernières années⁹¹. L'alternance a été confortée comme modalité permettant parallèlement l'acquisition de connaissances/compétences et l'expérimentation sur le terrain. Ainsi, les sites qualifiants se sont vus attribuer une responsabilité plus grande dans les processus de formation. D'une part en accueillant des stagiaires au sein de leurs établissements, d'autre part en prenant une place de plus en plus importante au sein même de l'appareil de formation (délivrance de contenus de formation, accompagnement d'étudiants dans le cadre de vacances, rencontres de référents professionnels, participation aux épreuves d'admission et de certification).

L'évolution des modalités de l'alternance est mise en avant par Isabelle Kittel qui souligne que « l'alternance juxtapositive laisse la place à l'alternance intégrative qui s'appuie sur »⁹² :

- « une impulsion des instituts de formation pour initier et soutenir ces dynamiques par des modes de collaboration (information, appuis méthodologiques, espaces de réflexion et d'échanges),
- un engagement des employeurs à structurer une démarche pour formaliser et valoriser les compétences collectives (...),
- un engagement des professionnels de terrain dans l'accompagnement (fonction tutorale) des apprenants,
- un engagement de l'étudiant qui devient acteur de sa formation et de sa professionnalisation »⁹³.

Les professionnels rencontrés se sont exprimés sur leur attachement à cette modalité de formation, sous ces différents aspects :

« Pour moi, ce qui reste pertinent au niveau des apports de la formation, c'est l'alternance cours et pratique professionnelle, les stages parce que la mise en stage, la durée des stages et cette alternance cours théoriques et stages, il faut la préserver »
(Sylvie, assistante de service social, milieu hospitalier)

« Ce qui était bien c'était l'alternance avec des intervenants de l'extérieur, des gens du terrain, donc le fossé est plus rétréci »
(Christophe, éducateur spécialisé, Handicap)

Un socle de compétences ajustées à l'emploi

Une démarche d'évaluation de la réingénierie des diplômes de travail social menée en 2011 par le Ministère des Affaires Sociales⁹⁴ a permis de repérer que les réformes mises en œuvre pour mieux former les étudiants au regard de l'évolution des problématiques sociales ont diplômé des professionnels plus compétents (entre 68 et 83% des encadrants et dirigeants ont émis un

⁹¹ Cf. *supra* : « Une recherche au cœur des évolutions structurelles du secteur social »

⁹² Kittel Isabelle, « Les référentiels, supports ou obstacles à la professionnalisation », *Empan*, 2014/3 n°95, p. 43

⁹³ Extrait du rapport à la CPC, groupe de travail alternance, mars 2011, cité par Isabelle Kittel, *op. cit.*

⁹⁴ Cité par Isabelle Kittel, *ibid.*, p. 47

jugement positif sur la progression des compétences, en fonction des diplômes). Pour Isabelle Kittel, « *l'ajustement compétences/emploi paraît donc plutôt satisfaisant. Les nouveaux diplômés sont estimés mieux outillés pour se positionner dans les organisations qui les emploient, mieux armés sur les questions de projet, de coordination, de communication, de partenariat. Ils maîtrisent également mieux le cadre réglementaire dans lequel ils sont amenés à exercer et développent une capacité d'expertise reconnue* ». ⁹⁵

La maîtrise du cadre réglementaire est une compétence valorisée par les cadres et les dirigeants, cela vient souligner la part croissante accordée à la formalisation des pratiques.

« C'est important de bien connaître le cadre, donc tout ce qui a trait avec le droit. »
(Renaud, directeur, Protection de l'Enfance).

« On a des gens qui sont sans doute mieux formés sur la connaissance des politiques publiques, des dispositifs. »
(Jean, directeur, Handicap).

« Ils sont très au fait des nouvelles lois, les procédures, cela est positif, ça apporte de l'air frais. »
(Fabienne, directrice, Handicap).

Enfin l'évaluation, pierre angulaire du développement de pratiques compatibles avec les nouvelles données budgétaires, devient une compétence incontournable des référentiels :

« La formation, elle doit permettre d'affirmer et d'affûter tout le temps la question de l'évaluation. Si on arrive à faire une évaluation la plus juste possible on est en capacité de prendre des décisions et de poser des actes professionnels qui sont relativement bien adaptés. »
(Catherine, directrice, Insertion sociale)

La part croissante des compétences à développer autour de la maîtrise des politiques publiques, des cadres réglementaires, de la dynamique de projet et d'évaluation ne remet pas en cause la nécessité de développer des compétences de savoir-être, principalement mises en œuvre dans le travail d'accompagnement.

Les entretiens ont pu mettre au jour les apprentissages les plus professionnalisants pour les personnes interrogées. De manière générale, c'est la variété des contenus et des approches qui est valorisée :

« Il ne faut pas avoir un seul angle d'approche sinon, forcément, on loupe des choses. »
(Laurent, assistant de service social, Education nationale)

Dans sa pratique, Laurent s'appuie sur un socle de connaissances acquises au centre de formation :

« Je m'en sers vraiment tous les jours, je pense que tout ce qui est droit (...), forcément, il y a des lois, celles de mon domaine, on s'en sert tous les jours. »

⁹⁵ Ibid.

Ces connaissances peuvent également être mobilisées plus occasionnellement, l'exemple est pris de certaines lois « *pour lesquelles je ne suis pas, par mon travail, en ligne directe* ». Mais il suffira « *de m'y replonger, ça va me revenir rapidement* » (Laurent, assistant de service social, Education Nationale).

La dimension généraliste des apports de la formation est appréciée :

(Il est important d'avoir) « *les apports théoriques qui nous permettent de comprendre des mécanismes, des comportements, des capacités d'évaluation et d'analyse* » (Catherine, directrice, insertion).

La formation représente un bloc de compétences nécessaires à l'exercice du métier, mais c'est le terrain et la confrontation au terrain qui permet au jeune professionnel d'éprouver la formation, de s'adapter à la structure, aux personnes, etc.

« Je pense qu'on n'est jamais vraiment bien préparé à ce qu'on fait. Comme je dis on est tellement dans l'imprévu. Je pense que sinon je n'aurais pas pu faire le métier que je fais aujourd'hui. En fait on n'est jamais réellement préparé à ce qui va se passer. Déjà on tombe vraiment de haut, je m'étais dit en entrant dans la formation qu'il y aurait du boulot, que ce serait super facile, alors que c'était hyper compliqué d'en trouver dans ce secteur là. Parce que ce n'est pas un métier qui est privilégié. Et en fait ça dépend tellement des gens avec qui on va être, de l'équipe, qu'on n'est jamais réellement bien préparé. Après on a des bases, des notions, des façons de faire. On a des compétences qui se sont développées au fur et à mesure ; je ne sais même pas si la formation se modifierait si on serait bien préparé. Les gens avec lesquels on travaille sont tellement imprévisibles. Chaque être est différent, chaque personne à ses propres besoins. Bien se préparer c'est compliqué. On se prépare mais est-ce que l'on est bien préparé je ne sais pas. »

(Mathilde, éducatrice spécialisée, Protection de l'enfance)

La mise en application du secret professionnel pour les assistants de service social

Un écart révélé par les entretiens et pointé par les terrains qui impacte l'« *injonction au professionnalisme* »⁹⁶ est la nécessité pour les jeunes professionnels de prendre du recul entre ce qui est dit en formation et ce que l'on rencontre sur le terrain.

Ceci est particulièrement mis en exergue à propos du secret professionnel qui caractérise la profession d'assistant de service social. Les personnes interviewées, qu'il s'agisse des responsables de service/structure ou des jeunes professionnels, s'accordent pour évoquer les difficultés liées à la mise en pratique du secret professionnel sur le terrain. Pour eux, cela représente « *un vrai casse-tête* »⁹⁷ révélateur du décalage entre ce qui est dit pendant le

⁹⁶ Boussard Valérie, Demazière Didier, Milburn Philip, *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, PUR, 2010, p. 13.

⁹⁷ Expression de Laurent, assistant de service social, Education nationale.

temps de la formation autour de cette problématique et les besoins du terrain en la matière. Cela provoque un verrouillage dans l'exercice de la profession en ce qui concerne aussi bien la prise des décisions que la mise en œuvre des actions.

Dès lors, les jeunes professionnels sortent de la formation avec « *une trouille terrible* » nécessitant de « *démystifier* » et de « *dédramatiser* », selon Catherine, assistante de service social. A ce titre, tous sont demandeurs de plus de formation autour du secret professionnel à l'école. Ils ne mettent pas en cause « *le fond* » mais s'interrogent sur « *la forme* » que cela peut prendre. Ils mettent en exergue la difficulté de mettre le secret professionnel en pratique, tel qu'il est appris notamment lorsqu'ils travaillent dans une équipe pluridisciplinaire (assistants de service social, médecins, infirmiers, psychologues). De leur côté, les terrains professionnels s'interrogent sur le besoin qu'auraient les jeunes professionnels d'acquérir de l'expérience pour s'autoriser à prendre de la distance avec certains apports de la formation. Ici nous voyons à l'œuvre, une double temporalité : celle de l'apprentissage pendant la formation et l'arrivée sur le terrain. Les jeunes professionnels se demandent s'il n'y aurait pas un travail à faire lors de la formation, notamment expliquer que selon le contexte dans lequel ils vont exercer, il sera nécessaire de partager l'information pour une prise en charge adaptée de la personne.

Le lien théorie-pratique : un savant tissage

Le dialogue entre apprentissages théoriques et situations pratiques rencontrées sur le terrain est permanent du fait de l'alternance intégrative. La professionnalisation s'appuie sur la théorie, la pratique, et aussi sur la dimension constructive de l'expérimentation sur le terrain. Cette dimension constructive est en somme une voie intermédiaire qui construit une conceptualisation des pratiques par l'analyse des activités.

« C'est le lien pratique-théorique. A mon sens, ce n'est pas la théorie qui amène à être professionnel. C'est bien la pratique, éclairée par la théorie – et non pas une application – qui fait que la posture professionnelle se crée. C'est vraiment, à mon sens, la confrontation dans les stages ».

(Danielle, directrice, Handicap)

C'est donc dans la mise en sens de l'expérience que la professionnalisation se construit, dans une alternance entre pratique et théorie. Il n'y a pas de professionnalisation sans pratique de terrain, sans allers/retours accompagnés par des formateurs issus du terrain, mais pas seulement : « *Avec des formateurs qui en connaissent quelque chose du terrain. Je pense qu'il faut des formateurs qui ont eu des parcours universitaires ou de recherche.* » (Danielle, directrice, Handicap).

C'est l'accompagnement en formation qui soutient ce dialogue. « *L'intention principale de l'accompagnement est ainsi d'aider l'apprenant à tisser des liens entre différentes formes de situations et donc entre différentes formes de savoirs : savoirs d'expérience, savoirs d'action, savoirs théoriques et méthodologiques* »⁹⁸. C'est bien l'énonciation de l'activité et sa compréhension au travers de l'analyse accompagnée qui fait formation.

⁹⁸ Maubant Philippe, « Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2011/2 (vol 44) p.24

L'analyse réflexive plébiscitée

« *Un sens critique, c'est une vraie nécessité* » (Danielle, directrice, Handicap)

Durant la formation (au sein de groupes d'accompagnement à la professionnalisation, de groupes d'analyse de la pratique ou de groupes de supervision - selon les formations initiales de référence), dans le cadre de stages ou sur le terrain professionnel (analyse de la pratique, réunions cliniques), **l'analyse réflexive** occupe une place de choix dans le processus de professionnalisation. Elle peut être considérée comme « *une démarche, un processus consistant non seulement à décrire et à mettre en commun, mais à analyser un vécu professionnel, au sens premier de décortiquer (chercher ce qui est sous l'écorce) pour tenter de comprendre ce qui a été fait, ce qui s'est passé, ce qui a été produit* »⁹⁹. Elle permet de « *relier les deux terrains (le terrain professionnel et le centre de formation) dans un espace de transformation* »¹⁰⁰. Cette analyse permet de développer un regard critique, d'ajuster son positionnement, sa posture professionnelle.

Un cheminement

Le processus de formation, outre l'acquisition de connaissances et de compétences, permet la construction d'une identité professionnelle et au-delà, participe à la construction identitaire des individus.

« *Je trouve que globalement sur ces trois ans, tout m'a apporté parce que ça m'a aidé à me construire moi et à déconstruire ce que j'étais avant aussi, donc tout a été complémentaire.* »

(Lucie, assistante de service social, Insertion)

« *Il faut bien se connaître (...) par exemple développer le travail fait en note clinique ; ça m'a été très utile de rencontrer un intervenant extérieur avec une formation de psychologue, c'est vraiment très intéressant, ça permet de se remettre en question, de pousser la réflexion sur soi (...) De mieux me connaître, de mieux connaître mes limites, de dépasser certaines limites.* »

(Valentine, éducatrice spécialisée, Insertion)

« *La formation m'a apporté la question de la distance, elle m'a appris à prendre confiance en moi, que ce soit dans ma vie professionnelle ou dans ma vie personnelle, ça m'a permis d'évoluer là-dessus.* »

(Amélie, assistante de service social, Insertion)

C'est donc, pour un certain nombre d'apprenants, une transformation de soi qui participe du processus de professionnalisation. « *La pratique modifie le professionnel qui modifie la pratique* »¹⁰¹. Chacun prend la mesure de l'influence du personnel sur le professionnel, et réciproquement. Les relations établies avec les personnes accompagnées sont empreintes de transfert et contre-transfert, elles viennent transformer durablement et profondément les praticiens de la relation.

⁹⁹ Blanchard Claudine et Fablet Dominique, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.285-286

¹⁰⁰ Pouilly Jacqueline et Boutte Jean-Louis, *La professionnalisation des éducateurs*, Lien Social, 2011, n°1022, pp. 20/21

¹⁰¹ Mullard Pascal, « Pourquoi faire de l'analyse de la pratique », *Le journal de l'animation*, 2006, n°72.

L'articulation entre construction de l'identité professionnelle et construction identitaire de l'individu est ainsi signifiée dans les propos. Les deux extraits ci-dessous témoignent de ce que Saint-Just nomme la dialectique de la conscience de soi¹⁰², celle qui met en jeu le rapport au savoir dans le rapport à l'autre.

« La formation n'a pas été que dans la vie professionnelle, ça a été aussi dans ma vie personnelle. On travaille avec l'être humain alors forcément ça renvoie des choses, ça questionne ; il y a des choses de nous-mêmes on ne s'y attendait même pas. Alors c'est vrai que la formation elle a permis de poser des mots. De pouvoir expliquer des choses que l'on n'aurait pas forcément comprises ».

(Adeline, éducatrice spécialisée, Protection de l'enfance)

« Pour moi la formation, elle a vraiment été bénéfique dans ce sens là, dans le sens où on a pu interroger notre façon d'être et notre façon de faire. Au niveau professionnel et au niveau personnel aussi. Et je pense que je ne serais pas la personne que je suis si je n'avais pas fait cette formation ».

(Adeline, éducatrice spécialisée, Protection de l'enfance)

Les groupes d'accompagnement à la professionnalisation/groupe d'analyse de la pratique

Le travail de distanciation, et surtout la réflexivité mise en œuvre lors des GAP, sont opérateurs de la professionnalisation :

« En GAP, c'est certainement là où j'ai le plus appris de choses. J'étais avec xxx, j'en garde le souvenir de quelqu'un d'extraordinaire par rapport à la capacité à nous faire réfléchir... c'est encore plus intéressant que par la capacité qu'elle aurait pu avoir à nous répondre. Elle a fait émerger chez nous pas mal de choses, elle nous a fait nous questionner entre nous, nous faire bouger, et ça c'est très intéressant et c'est des espaces qui manquent quand on arrive sur le terrain. »

(Jean-Gabriel, ES, Protection de l'Enfance)

On voit là que le GAP est un espace-temps où se construit l'identité professionnelle de l'étudiant. Progressivement, celui-ci vient émailler le récit de ses expériences de théorie visant à la mise en sens de cette expérience. Le GAP permet de déconstruire et d'élaborer autour d'une pratique qui se professionnalise. C'est également un espace-temps de co-formation dans la mesure où le partage d'expériences et d'analyses émanant de contextes professionnels différents vient mobiliser et transférer des compétences.

L'alternance soutient ce processus tout au long de la formation et les temps de GAP *« marquent d'emblée la nécessité d'un hiatus dans la pratique, une interruption nécessaire, un trou à border par le vecteur essentiel de la formation : la parole ».*¹⁰³

¹⁰² de Saint Just Jean-Luc, Le savoir professionnel au risque des dialectiques du savoir, in Forum, n°98, décembre 2001.

¹⁰³ Perrève Clotilde, Vilars Marie-Odile, « Mind the GAP », *Empan*, 2014, n°95, p.63.

« Les GAP m'ont été très utiles, ça m'a permis de m'affirmer ».
(Valentine, éducatrice spécialisée, Insertion).

Pour les professionnels qui n'ont pu bénéficier de ce type de groupe d'accompagnement (CESF), c'est la formation continue et le corpus d'expériences qui permettent la construction du soi professionnel¹⁰⁴, la mise en œuvre de ce dialogue opéré chez les ES, ME, ASS dans les GAP. Une CESF interviewée, qui n'a pas bénéficié de cet entraînement au travail réflexif, a appris à le mener sur le terrain. Elle indique regretter cet écart entre les différentes formations, particulièrement sur ce registre :

« Dans beaucoup d'endroits, on m'a dit que CESF c'était pas au niveau d'éducateur spécialisé. »
(Isabelle, CESF, Handicap)

Au vu des témoignages des jeunes professionnels on peut repérer que, comme le souligne Dominique Fablet, « le travail conduit dans les dispositifs d'analyse des pratiques vise, entre autres finalités, l'évolution de l'identité professionnelle des praticiens dans ses différentes composantes : renforcer les compétences requises dans les activités professionnelles exercées, accroître le degré d'expertise, faciliter l'élucidation des contraintes et enjeux spécifiques de leur univers professionnel, développer des capacités de compréhension et d'ajustement à autrui. »¹⁰⁵

L'accompagnement individuel comme espace-temps de construction de soi

Le formateur peut être considéré comme un tiers dans la relation entre le professionnel en formation et la personne accompagnée sur le terrain de stage. « Le « tiers modèle » auquel l'accompagnant peut s'identifier ; le « tiers écho », miroir renvoyant à une démarche réflexive ; le « tiers passeur », soutenant, aidant, conseillant ; le « tiers garant », assurant la fonction d'autorité et de validation »¹⁰⁶. Formateur référent de parcours, formateur d'accompagnement, etc. si les dénominations sont multiples, l'intention pédagogique est bien d'assurer un accompagnement individuel, que l'on pourrait qualifier d'individualisé tant les parcours peuvent varier. Nombre de jeunes professionnels interviewés disent leur satisfaction d'avoir pu trouver un soutien propice à l'élaboration de leur identité professionnelle.

L'accompagnement du formateur va au-delà du centre de formation puisque, dans les visites de stage par exemple, ce processus se poursuit et se partage avec les référents professionnels. La professionnalisation voisine alors avec l'évaluation des compétences *in situ*, avec le triple regard de l'étudiant, du professionnel et du formateur.

« Et puis, ces temps d'accompagnement pédagogique qui sont justes indispensables, indispensables, il ne faut jamais les enlever. »
(Amélie, assistante de service social, Insertion)

¹⁰⁴ Jorro Anne (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2014, pp 241-244

¹⁰⁵ Fablet Dominique, « Professionnalisation des intervenants sociaux et analyse des pratiques », *Vie sociale*, 2013, n°1, p.199

¹⁰⁶ Labelle J.M. cité par Clénet Catherine, « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation », *Éducation permanente*, 2015, n°205, p. 72

Le rapport savoir/compétence : un enjeu de culture professionnelle

Guy Jobert dans un article sur l'intelligence au travail apporte plusieurs dimensions à la question des savoirs : intelligence pratique, compétence, reconnaissance. Autant de segments de réflexion qui mettent le ou les savoirs de métiers en débat. « *Finalement* », dit-il « *la plupart des questions posées par la formation orientée vers l'emploi tournent autour de la définition et de la transmission du savoir, de ses usages sociaux. Lorsqu'elle s'inscrit dans cette perspective, la formation remplit deux fonctions inséparables. D'une part, elle acculture les individus et les prépare à exercer une activité utile dans la division technique du travail ; d'autre part, elle leur distribue les ressources à partir desquelles ils prennent place dans la division sociale du travail.* »¹⁰⁷

Comme le souligne Richard Wittorski il y a une dizaine d'années, une évolution dans le secteur des formations en travail social, au fil des années, a amené « *à un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail* »¹⁰⁸. Un questionnement et une articulation s'opèrent progressivement autour de trois moments séparés : « *l'acte de production travaillée (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/ recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation* ».¹⁰⁹

Le paysage de la formation s'est largement transformé dans le secteur social et éducatif. Les réformes successives ayant peu à peu abouti à une formalisation des pratiques professionnelles et, par extension, une formalisation des connaissances à acquérir. Le travail social devait (et doit) trouver une légitimité dans un contexte de changements assez radicaux poussés par des modifications législatives et réglementaires importantes. Parmi ces évolutions, et ce que Marcel Jaeger qualifie de véritable « *mutation fondamentale dans la culture des professionnels du travail social* »¹¹⁰, la création de référentiels des métiers, de compétences, de formation, de certification. Le domaine de compétences devenant le socle repère de la formation.

Les savoirs professionnels prennent donc place dans une actualité de réformes, ou de souhaits de réformes, où l'on trouve à la fois :

- La reconnaissance des terrains de stage comme « sites qualifiants »,
- Le développement de l'apprentissage,
- Des aspirations à créer de nouveaux diplômes (Diplôme en ingénierie sociale, décret du 30/06/2006) et une filière recherche et doctorale,
- Et, par la mise en place de la réforme de l'enseignement supérieur en Europe, l'intégration au système LMD, avec comme point d'orgue la reconnaissance au grade de licence des diplômes (création du niveau II pour les 5 diplômes de travail social actuellement au niveau III par arrêté du 27 mars 2017 – J.O. 29/03/2017).

A ce titre, le rapport savoir/compétence devient un enjeu de culture professionnelle qui prend place aussi bien dans le cadre de la formation initiale que dans les premières années d'expérience professionnelle. Une directrice d'établissement montre clairement une double attente, qui peut se traduire sur les versants à la fois de la connaissance et des compétences :

¹⁰⁷ Jobert Guy « L'intelligence au travail », in Carré Philippe et Caspar Pierre (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999, p. 207

¹⁰⁸ Wittorski Richard, « La professionnalisation », *Savoirs*, 2008/2, n°17, p. 4.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 5

¹¹⁰ Jaeger Marcel, « Les formations en travail social : de la complexité à la perplexité », in Youcef Boudjémaï, *Quel devenir pour le travail social ? Nouvelles questions, nouvelles légitimités*, Paris, L'Harmattan, 2013, p.133.

« Pour moi 1 ES ça veut dire :

- avoir une technicité dans le domaine des sciences de l'éducation
- pouvoir prendre du recul sur le quotidien
- pouvoir accompagner sur le terrain les personnes accueillies et les autres membres de l'équipe : pas apporter des réponses mais permettre que la réflexion se fasse au sein d'une équipe.

Il est plus formé donc on en attend plus en termes de connaissances : observer, analyser etc... Mais pour moi l'ES doit aussi être dans le quotidien pour connaître la situation des personnes. »

(Annick, directrice, Handicap)

Comme le souligne ce jeune professionnel, la culture du métier se forme dans une représentation de co-construction de savoirs :

« On se construit avec ses collègues, avec ce qu'on vit, c'est pas juste la formation, c'est aussi tout ce qu'on apprend après, tout au long de la vie professionnelle. »

(Alexandre, TISF, Insertion sociale)

Et cet autre, coordinateur d'un groupe AMP :

« Y a une notion d'apprentissage tout au long de la formation et qui continue après en fonction de l'évolution des publics et des pratiques ; et parce que la formation ne donne pas tout, pas pour tous les domaines et pas tous les éléments législatifs. C'est un processus qui ne s'arrête jamais. »

(Julien, éducateur spécialisé, Handicap)

« L'apprentissage tout au long de la vie introduit un véritable changement de paradigme : sur un plan analytique, il requiert des sciences de l'éducation qu'elles développent une théorie biographique de l'apprentissage et de la formation ; sur un plan institutionnel et pratique, il met au défi les institutions de formation de répondre à un nouvel ordre du savoir et de l'apprendre, dans lequel elles auraient à développer leurs propres capacités de réflexivité et d'apprentissage. »¹¹¹

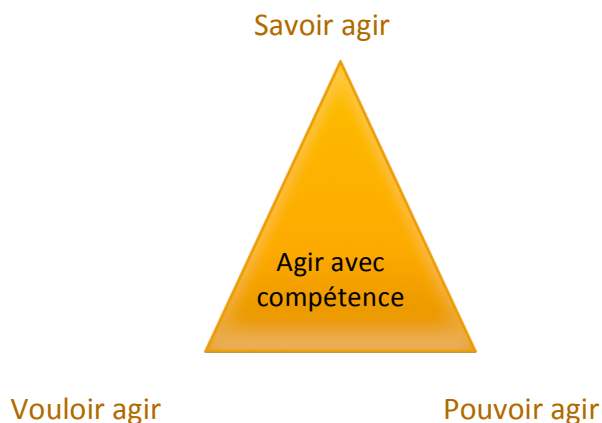
Idem pour cette jeune assistante de service social dont on peut dire qu'elle « trace un plan de route » de formation, sorte de « navigation professionnelle » mêlant savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir, c'est-à-dire définissant une action compétente visant à développer et maintenir les compétences :

« Alors pour moi, la professionnalisation c'est... je suis toujours en train de me former, je n'ai pas arrêté. J'ai au moins trois formations là, avant la fin de l'année, pour 2016. On est toujours en train d'apprendre, il faut apprendre parce que si on veut être au mieux pour les usagers, pour développer nos compétences, nos connaissances... Quand je vois un endroit où ça pêche, hop, je vais essayer de trouver une formation qui convient, et voilà. »

(Sylvie, ASS, fonction publique hospitalière)

¹¹¹ Altheit Peter, Darsien Bettina, Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie (Educational processes and life long learning – trad. Delory-Momberger Christine -), in L'Orientation scolaire et professionnelle, n°34/01, Travail biographique, construction de soi et formation 2, p. 57.

« Agir avec compétence : une résultante »¹¹²



Dans ce schéma, le **savoir agir** peut être développé par la formation, qui enrichira l'équipement en savoirs et savoir-faire, le passage en situation professionnelle, l'entraînement. Le **vouloir agir** sera encouragé par une image de soi congruente et positive, un contexte incitatif, un contexte de reconnaissance et de confiance. Le **pouvoir agir** sera rendu possible par une organisation du travail compatible avec la création de compétences, par un contexte facilitateur, des réseaux.¹¹³

Le rôle des « anciens » semble être une donnée importante dans la transmission des savoirs une fois diplômé :

« Les anciens disent comment faire pour régler le problème, il y a cette espèce de passage de témoin, d'acquérir l'expérience par les aînés. Nous avons un parrainage, avec un ancien qui parraine celui qui arrive. Chaque organisation est unique. On essaie de voir si on peut demander aux anciens qui ont de l'expérience, il faut oser demander car des fois on n'ose pas, on préfère qu'ils demandent, qu'ils disent « je ne sais pas » plutôt que de faire des bêtises. »

(Siméon, directeur, Handicap)

Pour conclure, on observe donc que la professionnalisation est un double processus qui concerne l'acquisition de compétences et la construction d'une identité professionnelle. Elle est un espace-temps de construction de soi car elle « *passé par la parole, l'acte et la pensée, à travers les discours et les actions pluriels de formateurs, professionnels et spécialistes, et par les actes* »¹¹⁴. Plurielle, elle se construit en suivant des voies complexes à la fois formatives et expérientielles, dans un processus accordant une grande part à l'analyse réflexive. Le schéma suivant synthétise les apports de la formation qui font consensus, tant du point de vue des directions que des jeunes professionnels. Il se transforme en processus car, lorsqu'ils se retrouvent en exercice, les jeunes professionnels mais aussi les directions, doivent adapter ces apports au terrain.

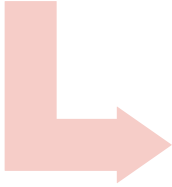
¹¹² Le Boterf Guy, « De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches ? Quels acteurs ? Quelles évolutions ? » in Carré Philippe et Caspar Pierre (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999, p. 347.

¹¹³ *Ibid.*, p. 348.

¹¹⁴ Pouilly Jacqueline et Boutte Jean-Louis, *op. cit.* pp. 20-21.

Apports de la formation

- Ane alternance formation/stages
- Un socle de connaissances indispensables
- Un espace de construction de l'identité professionnelle : distance, réflexivité, savoirs
- Un espace-temps de connaissance de soi



A transformer sur le terrain :

- En opérationnalité
- En mise en pratique des connaissances
- En spécialisation (publics, etc.)
- En possibilité de poursuivre la formation par soi-même (veille sociale) ou avec la structure (formation continue)

L'acte de formation apporte ainsi une « base de connaissances » nécessaire à l'exercice professionnel. Cette base est multiple : connaissances législatives, des dispositifs, des publics, maîtrise du langage (écrits professionnels, etc.). Elle est perçue comme un espace de socialisation professionnelle et personnelle. Pour les directions, elle permet de « fabriquer » des professionnels ; pour les jeunes, elle permet de se connaître soi-même et d'aboutir à un statut de professionnel. Nous voyons bien que la formation est au cœur de la « *symbolique du champ* »¹¹⁵ social, et que la qualité de transmission des connaissances demeure un point majeur dans la reconnaissance des professions du social. On retrouve là un des mécanismes identifiés par Hughes à propos des professions : la défense des intérêts particuliers de son champ.

¹¹⁵ Chauvière Michel, « Ce social qu'on enseigne... Les enjeux de la formation », *Informations sociales*, 2006/7, n.°135, p. 8.

LA PROFESSIONNALISATION : UN PROCESSUS CONTINU

Dans la partie dédiée à la problématique, nous avons vu que la mobilisation de la notion de professionnalisation nécessite de s'interroger sur ses différents sens. Cinq objets et sens existent :

1. La professionnalisation de l'activité,
2. La professionnalisation du groupe exerçant l'activité,
3. La professionnalisation des savoirs,
4. La professionnalisation des personnes exerçant l'activité,
5. La professionnalisation de la formation.

Ceci étant, la professionnalisation dépend de la variété des situations propices au développement professionnel d'un individu par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur hiérarchisation¹¹⁶.

Les figures de parcours professionnels

La déclinaison des différents aspects de la professionnalisation nécessite tout d'abord de dégager deux types de parcours qui permettent de comprendre le rapport à la formation et à l'exercice professionnel des jeunes diplômés interrogés.

➤ **le jeune professionnel sortant de formation initiale**

Le jeune diplômé dont l'expérience professionnelle est attachée au cursus de la formation constitue la figure dominante rencontrée dans la recherche. Cela constitue à la fois la première expérience professionnelle et la première implication dans le secteur social et médico-social.

Cette situation correspond au début de concrétisation du projet de formation et donc, du processus de professionnalisation du jeune diplômé dans le champ du travail social.

La concomitance calendaire du projet personnel et de la période de professionnalisation traduit, de ce point de vue, une stratégie de positionnement sur le marché de l'emploi qui constitue, pour les jeunes non pourvus de qualification et / ou de compétences professionnelles exigées, un enjeu majeur quant à l'inscription dans la « carrière professionnelle » :

« (Je suis) assistante de service social diplômée depuis 2015 ; en poste sur l'inter-secteur pédo-psy (du département) depuis 2015. »

(Sylvie, assistante de service social, fonction publique hospitalière)

Cette configuration est d'autant plus importante dans le contexte actuel qu'elle correspond à la première expérience professionnelle dans le secteur, légitimée par la qualification, même si le jeune diplômé fait, cependant, l'expérience de la précarité (cumul de CDD, temps partiel contraint, « faisant fonction », premiers emplois ne correspondant pas à la qualification) :

« (Je suis) diplômé depuis juillet 2015 ; deux ans en apprentissage. Un contrat de 6 mois m'a été proposé sur un poste d'AMP. J'ai fait 5 mois et postulé sur un poste de ME. J'ai

¹¹⁶ Bourdoncle Raymond, Altet Marguerite, « Professionnalisation : formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n°35, 2000.

été embauché. Je ne suis pas resté, car beaucoup de maltraitance ; ça ne me convenait pas. J'ai postulé (ensuite) sur le foyer de vie mais en tant qu'AMP. J'ai la formation ME mais je suis sur un poste d'AMP en attente... ! »
(Mickael, moniteur éducateur, Handicap)

➤ **le jeune diplômé ayant déjà des expériences professionnelles**

Le jeune diplômé disposant d'une ou de plusieurs expériences professionnelles antérieures à la formation constitue notre seconde figure. Si cette configuration n'intéresse qu'une partie des jeunes professionnels interrogés, elle n'est pas pour autant dépourvue d'intérêt quant à sa signification sociale, au regard notamment de la question de l'employabilité, mais aussi et surtout au regard de la capacité d'action sur les contextes et / les contraintes (*empowerment*). En effet, outre la mise en avant de la volonté, voire la nécessité, de s'inscrire résolument « *dans le social* », « *dans l'humain* », la « *relation d'aide* » et la « *relation à l'autre* », autrement dit dans le champ social, ses valeurs et son éthique, le projet de formation s'inscrit dans une démarche de reconversion / réorientation professionnelle :

« (Je travaille dans un) ESAT (et dans un) FAM. J'étais laborantin. J'ai fait un bilan de compétences et un stage, des remplacements en MECS. J'ai passé des concours pour être moniteur éducateur. Dans mon parcours, j'ai travaillé dans la restauration ; au bout de 10 ans, je ne me sentais plus à ma place. J'ai découvert (...) un ESAT (...). Je voulais être moniteur d'atelier.

Grâce à mes compétences de cuisinier, j'ai réussi à faire des stages dans des ESAT. J'ai fait une formation pré-qualification. Elle permettait, grâce à l'alternance, de découvrir le métier de travailleur social et de confirmer mon projet. Je voulais accompagner des personnes handicapées mais j'avais besoin d'un support. Ça m'a correspondu rapidement. J'ai contacté (le Centre de formation) où j'ai postulé pour (la formation d') ETS. La structure IME m'a permis de rencontrer des ETS. (Ils) m'ont fait découvrir le métier (...). »

(Quentin, éducateur technique spécialisé, Handicap)

Le parcours de formation s'inscrit également dans la démarche de valorisation des compétences professionnelles acquises dans d'autres champs d'activités et métiers. Loin d'être minorées, les compétences initiales sont envisagées plutôt comme étant susceptibles de s'affirmer, au moyen de la de la formation et de l'alternance, et être mobilisées au service de nouvelles activités et fonctions. Cette configuration rend ainsi compte de l'enjeu que revêt précisément le processus de professionnalisation dans la possibilité d'opérer, par le « *professionnel converti* », un transfert de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Aussi dans cette perspective, la reconversion / réorientation professionnelle est moins appréhendée comme une remise en cause de ses « *acquis d'expériences* » et de ses compétences, car spécialisés et non issus du secteur social, mais davantage comme une montée en compétences et, par conséquent, une plus-value et un atout négociables sur le marché de l'emploi ; un moyen de leur légitimation :

« J'étais jardinier à TOURS ; j'ai travaillé avec un CAT (ESAT). Je m'ennuyais ; cela n'était pas concevable pour moi ! Sur un poste de moniteur, j'ai accompagné un groupe de travailleurs sur son bien-être, accéder à son autonomie. »

(Nicolas, éducateur technique spécialisé, Handicap)

Enfin, le processus de formation par l'alternance est investi comme un moyen rendant possible la confirmation des compétences professionnelles initiales et leur adéquation avec les attendus et les exigences des missions du nouveau champ d'activités. La professionnalisation s'avère ainsi comme le processus majeur de transformation / conversion des pratiques et des postures afférentes au métier envisagé, *producteur de groupes professionnels*.

C'est à partir de ces types de parcours identifiés que nous pouvons appréhender les différentes facettes de la professionnalisation et proposer une analyse transversale des entretiens.

La professionnalisation ou l'apprentissage par l'expérience¹¹⁷

La professionnalisation est appréhendée comme un processus continu d'acquisition des ressources et des moyens (compétences) et leur appropriation pour assurer une fonction, une mission en lien avec le métier¹¹⁸. Les jeunes professionnels et directions interrogés, soulignent unanimement cette dimension et l'érigent à la fois en principe majeur (finalité) et en logique d'action présidant à ce processus.

C'est ce que souligne cet éducateur technique spécialisé (ETS) d'un ESAT pourvu d'une longue expérience professionnelle, à la fois dans les secteurs du travail social et marchand. Celui-ci définit la professionnalisation comme :

« (...) veille professionnelle (...). La formation, elle est tout au long... pour moi elle ne s'arrête pas à la formation initiale. Il faut toujours rester en veille professionnelle. Cela dépend de chacun ; faire au mieux les choses chaque jour en sachant qu'on a un public fragile. »

(Christophe, éducateur technique spécialisé, Handicap)

Pour la directrice d'un complexe d'établissements, la professionnalisation revêt deux aspects qu'il convient d'identifier, voire de distinguer : le premier renvoie à la qualification par l'obtention du diplôme et le second est identifié en tant que :

« (...) processus de formation continue qui recouvre la capacité de l'entreprise à donner des outils au professionnel pour qu'il soit en auto-formation continue. »

(Liliane, directrice, Handicap)

Ce qui ressort des entretiens, et sans minorer son importance dans l'accès à l'emploi, les personnes interrogées considèrent que le diplôme n'est pas une fin en soi mais s'inscrit dans une étape, comme le souligne à cet égard une monitrice-éducatrice :

« La professionnalisation ne s'arrête pas au diplôme, il faut toujours aller de l'avant pour évoluer. »

(Johanna, monitrice éducatrice, Protection de l'enfance)

Par ailleurs, le « mérite » par la qualification ou le diplôme ne peut constituer *in fine* un obstacle à la reconnaissance des pratiques professionnelles et, donc, à l'exercice du métier. C'est ce que souligne un directeur d'ESAT qui considère que la professionnalisation :

¹¹⁷ Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Ed. du Seuil, 1994.

¹¹⁸ Maubant Philippe, Piot Thierry, « Introduction : Étude des processus de professionnalisation », *Les sciences de l'éducation. Pour L'Ere nouvelle*, 2011/2.

« est la validation d'un certain nombre de savoir-faire. »

(Jacques, directeur, Handicap)

Apprendre « *sur le tas* » ne saurait, dans certains contextes (remplacement, etc.), constituer un obstacle à la *reconnaissance de fait* des aptitudes et capacités dans la mesure où celles-ci sont, d'une part, « portées » par le groupe de pairs, les professionnels, et notamment par l'encadrement hiérarchique. D'autre part et surtout, ces aptitudes correspondent aux besoins et attentes de l'établissement. De ce fait, la formation dite « *théorique* » ne serait pas l'unique mode de légitimation. Cette dimension correspond à trois cas de figure assez représentatifs de la problématique :

- Celui de la mise en stage où le professionnel en devenir découvre le métier et ses activités, et apprend ses techniques et modalités propres ;
- Celui de la situation du salarié qui s'inscrit soit dans le cadre du 1^{er} emploi ou de la 1^{ère} expérience professionnelle, soit dans le cadre de la reconversion / réorientation professionnelle. Concernant cette dernière situation, la démarche de la personne de changer de secteur pour « *retrouver de l'humain* », par volonté ou par contrainte (passer du secteur marchand au secteur social), est ici mise en avant ;
- Celui, enfin, de la démarche de confirmation statutaire de son parcours professionnel dans le secteur social et médico-social suite à des remplacements réguliers dans le cadre de contrats à durée déterminée.

Outre la dimension vocationnelle (« *Je suis fait pour ce métier du travail social* ») ou altruiste (« *J'ai choisi d'être / de devenir travailleur social pour aider les personnes...* ») ou encore intéressée (« *ça me permet d'évoluer et avoir un salaire convenable* »), souvent soulignée par les jeunes professionnels, leurs affirmations sous-tendent l'idée de prérequis professionnels qui renvoient aux compétences en attente de validation par la qualification ; celles-ci sont appréhendées comme la résultante d'un processus dynamique d'expériences professionnelles¹¹⁹. Ce processus revêt un triple caractère : il est cumulatif, « capitalistique » et de consécration.

Ce qui se dégage fondamentalement, c'est la dimension expérientielle de la professionnalisation constante à apprendre en faisant¹²⁰ :

« C'est de continuer à apprendre sur le terrain après son diplôme. Je suis en plein dedans. Depuis le moment où j'ai eu mon poste jusqu'à maintenant, ce n'est pas fini, et je ne sais pas si cela sera fini un jour. »

(Isabelle, CESF, Handicap)

Aussi, ce processus met en exergue la place accordée à la dimension opérationnelle de l'activité, à sa prévalence même.

Une démarche pragmatique à visée opérationnelle

¹¹⁹ Pour une appréhension de la distinction « empirie, expérience, expérimentation », cf. Le Boterf Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Ed. Eyrolles, 6^{ème} édition, 2013.

¹²⁰ Jorro Anne, « L'agir professionnel de l'enseignant », Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation - 28 février 2006, CNAM, Paris.

L'exigence de l'opérationnalité est fortement présente ; elle est tributaire de la congruence de la formation théorique et de l'exercice professionnel, même si celle-ci n'est pas totale, comme le soulignent ces deux directeurs d'établissement :

« Je pense que c'est le but de toute formation, me semble-t-il. C'est d'être collé au plus près des réalités du terrain sachant que de toute façon il y aura toujours un delta. Entre ce que l'on apprend en formation, il y aura toujours (un décalage)... c'est valable pour les directeurs, c'est valable pour n'importe qui. En tout cas ce sont des professionnels qui sont maintenant formés. »

(Alexandre, direction, Protection de l'enfance)

« Aujourd'hui on devrait plutôt former des généralistes plutôt que des spécialistes, car sur le terrain on leur demande d'être généraliste, d'avoir 4-5 bras à la fois. C'est lié au général. Il faut aujourd'hui qu'il y ait cette réflexion sinon on va continuer à former des gens avec des diplômes, car c'est pas le diplôme qui fait leur compétence à mon avis. J'en connais sans diplôme et compétents et inversement. C'est les savoirs théoriques pratiques, comment je m'y prends quand la personne est violente ou je l'écoute, ou je lui rentre dedans. C'est ce dont on a besoin ».

(Jean-Marc, direction, Protection de l'enfance)

Dans ce cadre, l'opérationnalité renvoie au registre de la compétence professionnelle. Celui-ci est adossé à un ensemble d'attributs qui donnent « corps », « identité » et légitimité à la fonction et, par conséquent, au professionnel. Ces attributs sont spécifiques à chaque fonction et métier. Cette configuration traduit une double préoccupation :

- Celle de « l'expertise » dans un champ d'activités,
- Celle de la complémentarité entre les fonctions et les métiers opérant dans un domaine d'activité, un public.

Cette double caractéristique indique l'enjeu que revêt la pertinence de la réponse professionnelle et, par conséquent, l'efficacité de l'intervention et de la mission. En se substituant à la formule « *équipe pluridisciplinaire* », l'expression « *équipe pluriprofessionnelle* », à l'œuvre depuis la réforme des formations sanitaires et sociales de 2007, exprime cette double préoccupation. Elle indique, en l'occurrence, l'enjeu que comporte la *division technique du travail* (la répartition des tâches) et, de manière générale, la rationalisation des activités à « caractère socio-éducatif » et le *lien organique* entre elles (spécialisation / complémentarité). La formation « pratique » vise, *in fine*, la mobilisation immédiate de la compétence :

« C'est en cela à mon avis que les études peuvent servir, aussi à en faire des professionnels le plus rapidement opérationnels. »

(Eric, directeur, Protection de l'enfance)

Ce qui se dégage fortement de l'ensemble des entretiens, c'est que la professionnalisation est appréhendée sous le registre de la technique ou de la technicité. Cette dernière est définie précisément comme la capacité du professionnel à mobiliser un savoir-faire ou un savoir-faire opérationnel. Il s'agit d'une caractéristique consubstantielle de « *l'agir professionnel* »¹²¹. En effet,

¹²¹ Jorro Anne, *op.cit.*

l'encadrement hiérarchique associe professionnalisation et opérationnalité ; cette dernière étant appréhendée comme un élément fondamental, caractéristique des « *apprentissages* ».

L'opérationnalité constitue, à l'évidence, un aspect majeur de la professionnalisation. La prégnance de ce vocable dans les discours est représentative des points de vue ayant cours dans le secteur de l'intervention sociale. Celui-ci indique, en substance, une action à la fois concrète, visible et repérable dans son exécution, sa temporalité, son processus et sa finalité, en lien avec les missions et les objectifs de l'établissement. Aussi, celle-ci deviendrait objectivable de par sa « visibilité » et, donc, la possibilité d'être *évaluée*, car mesurable, à la fois par le professionnel concerné, l'équipe et l'encadrement hiérarchique ; mais également par l'utilisateur, sa famille ou son tuteur et le financeur. Avec le recul historique, la *loi 2002-02 rénovant l'action sociale et médico-sociale* apparaît, à cet égard, comme catalyseur de cette orientation majeure ; un instrument inédit enclenchant « par le bas » une double injonction, le droit de l'utilisateur et la contractualisation de l'intervention, le processus mutationnel que connaît le secteur ; instrument que d'aucuns qualifient « d'instrumentalisation » de celui-ci et l'assimilent, *in fine*, à un « biais » pour y inscrire structurellement la « démarche qualité » et, par conséquent, la logique de la « *performance* »¹²². La sémantique mobilisée¹²³ dans les discours et les diverses productions (rapports, notes ministérielles...) apportent un éclairage significatif quant aux enjeux que revêt cette logique. Le principe « *zéro sans solution* », souligné à juste titre dans le Rapport Piveteau¹²⁴, fait à l'évidence écho au principe Toyotiste « *zéro défaut* » incarné par la méthode Kan ban appliquée au secteur de l'industrie. Cette performance est portée par une préoccupation majeure (qualité, inclusion), dont le moyen approprié est la traçabilité de l'acte et, donc, de la pratique professionnelle à l'œuvre.

L'adoption dans les politiques publiques des expressions « *prestations de service* », « *accompagnement* », « *parcours* », « *projet personnalisé* », « *efficience* », des actions et dispositifs, se substituant progressivement aux formulations historiques « *relation d'aide* », « *prise en charge* », illustre remarquablement cette mutation : elles constituent désormais des *marqueurs* d'une conception inédite en France des modalités d'intervention et, *in fine*, du rapport social entre acteurs, à la fois l'utilisateur, la famille, le professionnel, l'encadrement hiérarchique, le financeur, l'autorité de tarification ou /et de contrôle.

L'insistance, à la fois par le professionnel et l'encadrement hiérarchique, sur l'actualisation systématique et régulière des outils d'intervention, le renforcement des pratiques professionnelles et la rigueur gestionnaire font écho, en effet, au caractère vital de la démarche et de celle, désormais, de la prévalence de la rationalité technique.

Si l'exigence de technicité est soulignée par les professionnels interrogés, elle n'est toutefois pas érigée en opération d'exécution *stricto sensu* et encore moins synonyme de tâche répétitive selon le mode tayloriste et fordiste. Cela signifie « *le développement d'un professionnalisme qui soit défini comme la capacité non seulement d'exécuter le prescrit mais d'aller au-delà du prescrit.* »¹²⁵

¹²² « Qu'est-ce que la performance en action sociale ? », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 416-419, janvier- avril, 2011 ; cf. notamment René Loubat, « La fin d'un tabou et le franchissement d'une nouvelle étape historique de l'action sociale et médico-sociale », pp. 37-46.

¹²³ Pour un aperçu de l'enjeu que revêt le lexique mobilisé dans le secteur de l'action sociale, cf. Patrick Rousseau, « Performance et travail social : émergence d'un nouveau champ lexical au service d'une doctrine idéologique », *Les Cahiers de l'Actif, Op. Cit.*, pp. 10-16.

¹²⁴ « *Zéro sans solution* » : *Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches*, juin 2014.

¹²⁵ Le Boterf Guy, « Chap. 1, Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour les compétences », *op. cit.*, p. 25.

La technicité est associée parallèlement à la réflexion. C'est finalement une combinaison de ces deux dimensions, comme le précise ci-dessous le cadre hiérarchique d'un IME. Ainsi, une convergence se dessine sur l'enjeu que recouvre l'importance de la mise en œuvre d'une intervention et, donc, d'une réponse professionnelle à la fois structurée et qualitative, s'appuyant sur la capacité réflexive de l'intervenant, c'est-à-dire la décentration¹²⁶. En effet, la professionnalisation consiste, en l'occurrence, à :

« (...) faire en sorte que le travail au quotidien ne soit pas (seulement) de l'empirisme. Qu'il y ait une base concrète de travail (mais) on réfléchit à ce que l'on fait. »
(Fabienne, directrice, Handicap)

La professionnalisation consiste aussi à penser les actions entreprises, comme insiste cette directrice :

« Il faut rester sur une formation action. Qu'on parte des expériences terrain pour penser, articuler les connaissances, mettre du sens dans les connaissances. La formation ce n'est pas que de la méthode, c'est central. Elle n'a d'efficacité que si elle a du sens. Ce que j'attends d'une formation c'est qu'elle soit en lien direct avec le terrain. Que les professionnels puissent être capables d'identifier des questions et de penser les situations pour utiliser les bons outils adaptés à la gestion de la situation. »
(Liliane, directrice, Handicap)

Une professionnalisation synonyme d'actualisation des modes d'intervention

La plupart des entretiens associent « professionnalisation » et « actualisation », cette dernière étant investie comme une mise à jour des connaissances et des savoirs ; c'est un acte formateur d'ordre pratique et théorique. C'est :

« S'informer de l'actualité, évoluer, faire des formations. »
(Stéphanie, monitrice éducatrice, Handicap)

Elle est perçue parallèlement comme affirmation / consolidation des compétences professionnelles. Cette prise de conscience, partagée par les acteurs interrogés, trouve son fondement dans deux contextes déterminants :

- Le premier a trait à une meilleure *identification* des problématiques et besoins des publics. Il s'agit en l'occurrence de nouvelles « pathologies » ;
- Le deuxième renvoie à la nécessaire prise en compte de la *complexité* des situations des usagers et, par conséquent, à l'exigence d'une intervention en capacité de mobiliser simultanément plusieurs registres de compétences.

Il résulte de ces derniers la nécessaire *adaptation*, et ce de manière permanente, des modes d'intervention. Cette adaptation s'érige en mode structurant de l'activité professionnelle et, donc, de la pratique professionnelle ; l'objectif étant la réalisation d'une intervention de qualité.

¹²⁶ Le Boterf associe la réflexivité à la distanciation ; elle constitue selon lui un des trois axes de la professionnalisation (« l'axe de l'activité » et « l'axe des ressources disponibles »), *op. cit.* p. 145.

Dans ce cadre, l'information et la formation constituent les deux versants de la réalité professionnelle. Elles répondent, en effet, à l'obligation de la montée en compétences professionnelles, conformément à l'impératif de la qualité en réponse aux besoins de l'utilisateur. Cette dimension semble totalement intériorisée par les acteurs et, donc, admise comme une donnée quasi naturelle du processus d'apprentissage, comme le met en avant un jeune professionnel :

« Je suis dans une démarche que... ce n'est pas parce que je suis diplômé que je ne vais pas chercher à évoluer, à bouger. »

(Christophe, éducateur technique spécialisé, Handicap)

Le partage de ce point de vue par les acteurs tient également en partie à la réforme des formations intervenue, d'abord en 2004, pour l'assistance de service social. Puis en 2007, pour les autres métiers (éducateur spécialisé, éducateur technique spécialisé, moniteur éducateur). C'est une nouvelle configuration des métiers et de la gestion de la « carrière » professionnelle, incombant tout autant au salarié qu'à l'employeur (formation professionnelle / formation tout au long de la vie) :

« C'est aussi savoir s'informer et se former parce que c'est important de le faire tout au long de notre carrière professionnelle en fait. Ce côté professionnalisant... je suis professionnelle certes mais pour continuer de l'être il faut que je mette en place des choses. Je ne peux pas rester un professionnel si, à un moment donné, je ne m'informe pas, si je ne change plus, si je ne communique pas. Toute cette question d'acquérir des connaissances, des compétences, et c'est via l'échange que l'on a avec des personnes que l'on rencontre, en se formant, en s'informant dans notre quotidien dans le secteur, sur la société en général en fait. »

(Adeline, éducatrice spécialisée, Protection de l'enfance)

Cette représentation est d'ailleurs proche de celle de l'encadrement hiérarchique qui considère la professionnalisation comme :

« La capacité de l'entreprise à utiliser le levier de la formation continue pour permettre aux professionnels d'actualiser régulièrement leurs connaissances puisque le public évolue, ainsi que leurs besoins. »

(Liliane, directrice, Handicap)

Interroger sa pratique et transmettre son expérience

Comme il a été souligné plus haut, la professionnalisation est appréhendée par les acteurs interrogés comme un processus qui s'inscrit dans une trajectoire socioprofessionnelle. Celle-ci est saisie en tant qu'évolution appelant la mise à jour des connaissances issues des apprentissages dans le Centre de formation et sur le « terrain », formalisée dans le cadre de la logique de l'alternance historiquement à l'œuvre dans le secteur social et médico-social.

Deux éléments se dégagent de cette question.

Le premier élément a trait à la posture du professionnel, comme « sujet » à la fois agissant et réflexif. En effet, l'un des attributs de la professionnalisation est désormais la capacité de l'intervenant d'opérer régulièrement un retour réflexif sur sa pratique et, de manière générale, sur

l'expérience ou les expériences professionnelles en lien avec les activités afférentes aux missions et au métier. En tenant compte des contextes et conditions d'intervention aujourd'hui et dans les années à venir (exigence de qualité, gestion de situations complexes, impératif budgétaire...), la professionnalisation ne saurait être appréhendée seulement comme processus cumulatif des savoir-faire mais devant davantage être investie en tant que processus itératif, dynamique et dialectique ; processus duquel l'équipe intervenante et l'encadrement hiérarchique sont parties prenantes, mais aussi et surtout l'usager. C'est désormais une nouvelle configuration de la « capitalisation » de ces savoirs légitimés doublement par la formation et le terrain professionnel.

C'est ce qui ressort chez les jeunes diplômés :

« Et se remettre en question. Moi j'ai toujours dit j'arrête d'être éducateur le jour où j'arrête de me poser des questions. Si je n'ai plus de questions, je ne suis plus éduc. Si je n'interroge plus mes accompagnements, si je n'interroge plus ma façon de faire, ma pratique, ma façon d'être en équipe. Si je ne l'interroge plus du tout, s'il n'y a plus rien qui me questionne, éducateur ça ne sera plus pour moi. Pour moi c'est primordial d'avoir cette façon de penser dans notre métier. Sinon on reste sur ses acquis et la société elle évolue chaque jour. »

(Adeline, éducatrice spécialisée, Protection de l'enfance)

Le second élément met en exergue le rôle qui incombe à l'équipe professionnelle et, de manière générale, à l'établissement, dans le processus de professionnalisation (transmission des savoir-faire et savoir-être).

« On évolue, on interroge les bases que l'on a acquis, et puis on va vers une capacité à montrer après aux autres, aux nouveaux éducateurs. Et être une espèce d'exemple de ce qui peut être fait, de ce qui est fait. »

(Jean-Marc, directeur, Protection de l'enfance)

Ce rôle est particulièrement déterminant dans la situation de l'apprenti ou du stagiaire. Le tutorat (« référent de terrain » / « référent de stage »/ « référent professionnel ») apparaît dans ce cadre comme vecteur de la professionnalisation ; il constitue, à cet égard, une modalité « opérationnelle » pour l'équipe ; elle l'est également pour l'encadrement hiérarchique s'inscrivant dans une visée stratégique de la gestion des ressources humaines et des compétences (Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences- GPEC)¹²⁷ :

« L'analyse, la prise de recul, quelques éléments de compréhension, pas tout parce que bien évidemment, même moi en fin de carrière je n'aurai pas tout compris de la diversité des psychologies et des situations, mais au moins une approche possible de ce registre-là. Une capacité aussi à partir de ce qu'ils auront découvert dans leur formation, à interroger et à s'interroger. A interroger leur pratique, et à s'interroger sur leur façon d'être et de faire. La professionnalisation c'est ça. »

(Jean-Marc, directeur, Protection de l'enfance)

¹²⁷ Le tutorat constitue un élément crucial de la professionnalisation ; il renvoie notamment à la responsabilité de l'établissement et, donc, à celle de l'employeur, en matière de politique de la formation de son personnel à cette fonction. Aussi, l'efficacité de cette fonction est tributaire du degré de coopération et d'organisation entre le Centre de formation et le terrain professionnel (alternance, méthodologie, supports, outils, etc.) ; l'enjeu de cette fonction est d'autant plus prégnant que ce dernier est repéré comme « site qualifiant ».

La mise en situation professionnelle, dans la cadre de l'alternance¹²⁸, relève d'une démarche *initiatique* visant l'incorporation des activités et des pratiques professionnelles, ainsi que des valeurs et une identité attachées au métier (apprentissage / transmission)¹²⁹. Aussi, la « formation sur le terrain » relève-t-elle d'une socialisation professionnelle pour le jeune apprenti et jeune stagiaire. Elle prend davantage la configuration d'une *acculturation* dans la situation d'une réorientation professionnelle (stagiaire en situation d'emploi).

On remarque, à cet égard, que la socialisation professionnelle se joue également par-delà les dispositifs officiels de « formation initiale » (qui « a évolué ») dans le quotidien du travail et des relations de travail « en poste »¹³⁰. Le fait « d'être en poste » permet au professionnel d'apprendre à exercer son métier localement dans un lieu et un système d'interactions donnés. C'est la « confrontation sur le terrain » :

« La formation initiale a évolué. On est dans une posture professionnelle. Des fois c'est général mais on apprend. On est outillé. On est dans le « faire ». La confrontation sur le terrain est bien. Je ne sais pas ce qui est utile mais c'est ce qu'ils en font qui est utile. La formation, chacun va y chercher ce qu'il veut. Les gens travaillent pour avoir le bout de papier si on donne du sens et quels sont les enjeux là on a autre chose. On saisit ici la différence (entre ceux qui) sont sur un emploi ou en formation initiale ; là ils sont dans l'utopie. On peut être créatif. Ceux sur le terrain sont dans la revendication : ils ne sont plus dans la créativité. »

(Gilbert, directeur, Handicap)

La socialisation professionnelle serait pragmatique en opposition à une formation initiale favorisant la créativité et l'utopie. Murielle Darmon, et plus généralement le courant interactionniste (situation d'apprentissage), a souligné à quel point la découverte directe du métier donne au nouvel entrant l'impression de « *passer à travers le miroir* » et d'être initié à un nouveau monde.¹³¹

La professionnalisation ou l'injonction au changement

Deux idées forces se dégagent ainsi de cette définition : celle de compétences et celle d'expertise ; l'ensemble indique le changement paradigmatique dans la perception des métiers du travail social et des missions attenantes, de la reproduction des pratiques professionnelles à leur mutation constante.

Derrière les différents versants que recouvre la notion de professionnalisation, il est important de mettre en avant que les entretiens l'interrogent en faisant appel à d'autres notions qui l'irriguent comme l'éthique, la déontologie, mais aussi la responsabilité face aux décisions à prendre, la capacité d'être autonome et immédiatement opérationnel, sans oublier la notion d'expertise sociale. Cette notion étant par ailleurs convoquée à plusieurs reprises dans les entretiens, il nous a semblé important de la définir. Selon Lascoumes, l'expertise sociale peut se définir comme « *la*

¹²⁸ Une nouvelle expression a fait jour ces dernières années : « *l'alternance intégrative* ».

¹²⁹ Dubar Claude, *La socialisation. Construire des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2015.

¹³⁰ Serre Delphine, *Les coulisses de l'Etat social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Ed. Raisons d'agir, 2009.

¹³¹ Darmon Murielle, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2^e édition, 2010.

production d'une connaissance spécifique pour l'action »¹³². Cadiou (2006 :4), quant à lui, met l'accent sur « *l'ensemble des rapports qui relie la sphère des savoirs et celle de l'action* », ou encore Rouzeau qui la définit comme « *la reconnaissance de l'ensemble des compétences nécessaires à la réalisation d'une profession ou d'une mission.* »¹³³

Ces trois définitions nourrissent les propos d'Elisabeth, qui met en parallèle professionnalisation et expertise sociale :

« C'est la question de l'expertise, de la professionnalisation de l'ASS, qui peut être un expert sur des problématiques d'ordre général et nous, on a une expertise propre liée aux problématiques de l'adolescence et sur des problématiques territoriales et autres. »
(Elisabeth, responsable d'un service social, Education Nationale)

En face de toutes ces manières de percevoir la notion de professionnalisation par les différentes personnes interrogées, plutôt que de parler simplement de glissement sémantique, il semble plus approprié de voir des professions en pleine mutation, et qui au moment où ce travail de recherche a été mené, se trouvent dans cette phase d'un entre-deux peut-être inconfortable mais nécessaire lors de tout changement paradigmatique.

Cette demande de montée en compétences, partagée par l'encadrement hiérarchique et le jeune diplômé, traduit la recherche du développement continu de la qualité des prestations de services, mais aussi l'intérêt d'une « *visibilisation* » des pratiques et des résultats. Une telle configuration met en exergue, en effet, le changement en tant qu'« *impératif catégorique* » incorporé par les acteurs interrogés. La compétence professionnelle se décline en capacité d'action et d'initiative, en aptitude à l'autonomie et à la relation avec l'utilisateur et l'équipe qui :

« S'acquiert d'année en année. J'en apprend tous les jours. C'est sur des années. On apprend toujours, on se remet en question, on va chercher des réponses. »
(Mikael, moniteur éducateur, Handicap)

132 Lascoumes Pierre (coord.), *Expertise et action publique*, Paris, La documentation française, 2005, p.5.

133 Rouzeau Marc, « Qualifier l'expertise sociale et ses liens avec le DSL », Gourvil Jean-Marie et Kaiser Michel (sous la dir.de), *Se former au développement social local*, Paris, Dunod, 2008, p.184.

Un point de vue partagé par les directeurs :

« J'attends des formations qu'elles préparent les professionnels au changement. Pas facile. De pouvoir dire qu'il faut s'adapter car dans cinq ans cela sera différent ».
(Fabienne, directrice, Handicap)

Aussi le changement est-t-il mesuré à l'aune des besoins des publics ; il s'agit d'une convergence de la « demande sociale » de ces derniers mais aussi de la « commande politique », à la fois des employeurs et des financeurs (politiques sociales). La finalité de la professionnalisation se décline, par conséquent, comme :

« (...) toute action de formation initiale ou sur le terrain qui permet une meilleure adaptation entre le professionnel et le public. Ce qui est mis en œuvre pour répondre au mieux aux demandes. »
(Alexandre, directeur, Protection de l'enfance)

Si cette attention est attestée historiquement, elle traduit dans ces 15 dernières années¹³⁴ une configuration inédite cependant mettant en avant en fait un changement dans la manière d'appréhender la professionnalisation qui n'est pas d'ailleurs circonscrite au secteur social et médicosocial¹³⁵. En effet :

*« Si la compétence a longtemps été assimilée à la capacité à tenir un poste ou une connaissance ; ce ne peut plus être le cas. Ce n'est pas parce qu'on possède un diplôme professionnel ou que l'on a suivi une formation que l'on peut agir avec des compétences dans des contextes de travail évolutifs (...). Etre compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables. »*¹³⁶

Aussi, nous nous trouvons devant une nouvelle conception de la professionnalisation et sa structuration ; une inversion des logiques qui atteste du « *passage d'une logique de formation à une logique de professionnalisation (qui) ouvre des perspectives nouvelles. (A savoir) Partir des situations de travail ; impliquer employeurs, salariés, formateurs dans un processus à construire ; créer des formes nouvelles d'évaluation et de validation de compétences... sont autant de transformations rendant nécessaires de nouvelles relations entre travail et formation* ». ^{137 et 138}

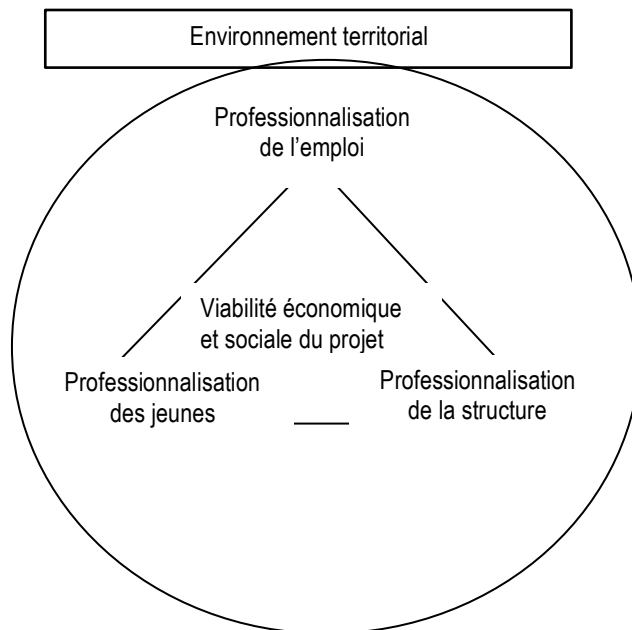
¹³⁴ Cf. notamment : Loi 02-2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, Loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, la Loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires ; cf. aussi les réformes des formations sanitaires et sociales intervenues en 2007.

¹³⁵ Lallement Michel, *Le Travail sous tensions*, Sciences humaines, Paris, 2010.

¹³⁶ Le Boterf Guy, « De quel concept de compétence avons-nous besoin ? », *op. cit.* p. 55.

¹³⁷ *Services : vers des nouvelles logiques de professionnalisation*, Education permanente, Afpa, 2000, p.7.

¹³⁸ Schéma, extrait : Education permanente, *op. cit.* p.94.



La professionnalisation constitue donc un enjeu majeur aujourd’hui au regard à la fois des situations complexes des publics en position de vulnérabilité, de l’exigence ascendante de la qualité des réponses attendues, des injonctions des politiques publiques et de la recherche de l’optimisation de la ressource budgétaire. C’est une tendance lourde qui semble partagée, ne serait-ce qu’intellectuellement, par les personnes interrogées, cadres hiérarchiques et professionnels intervenants de proximité.

Le tableau suivant rend compte synthétiquement des points de convergence et de divergence entre les jeunes professionnels et les directions interviewées. Par exemple, si les jeunes travailleurs sociaux et directions se rejoignent sur l’existence d’un décalage entre formation « théorique » et « pratique », ils n’ont par contre pas le même regard sur l’impact des « contraintes budgétaires » sur les pratiques.

Jeune professionnel / Direction	
Convergence	Divergence
Processus continu	Exigence d’opérationnalité Production de résultats
Adaptabilité	Performance
Technicité	Prescription
Concret / empirie	« Contrainte budgétaire »
Expertise	Reconnaissance financière
Posture	Ethique / relation d’aide / valeur
Montée en compétences	
Reconnaissance professionnelle	
Reconnaissance symbolique	
Montée en compétences	
Décalage formation	
« théorique »/« formation pratique »	

Dans ce nouveau contexte, la professionnalisation s'érige, *in fine*, en un processus continu de *transformation systémique* de quatre ordres : pratique, intellectuel, cognitif et biographique¹³⁹. Ce processus relève, par conséquent, de la dynamique de socialisation (pratiques et identités professionnelles), voire d'acculturation programmée (cursus de formation).¹⁴⁰

Les entretiens montrent une définition de la professionnalisation à différents niveaux, lesquels s'inscrivent dans des temporalités distinctes mais complémentaires : celui du temps de la mise en lien entre les acquis de la formation et la pratique sur le terrain, celui où la professionnalisation est perçue comme une formation à part entière « *Je la vois presque comme de la formation* »¹⁴¹, ou encore à une professionnalisation qui viendrait du professionnel lui-même, une auto-formation, en termes de veille professionnelle, d'actualisation de connaissances. Il ressort ici que le professionnel, selon le lieu où il travaille mais également selon sa propre conception de la professionnalisation, crée et élabore un corpus de définitions qui finalement l'insère dans un système, le rassure et le sécurise. En effet, il existe une « *identité des personnes* » et une « *identité des choses* » et le nom qu'on leur donne participe au processus de construction d'une identité. Claude Lévi-Strauss explique que ceci a pour fonction « *d'individuer le continu, et d'aménager ainsi de manière formelle une discontinuité [...]* »¹⁴². Nommer ainsi la professionnalisation permettrait de se penser à l'intérieur des interrogations sur les changements actuels à l'œuvre dans les métiers du social, de se positionner face aux exigences du terrain.

LES EFFETS DE LA RECONNAISSANCE ET DE LA LEGITIMITE

Dans une approche globale des professions sociales, la question de la reconnaissance, comme celle de l'engagement, fait partie des questions nodales qui accompagnent la dynamique de professionnalisation. Elle est de fait mise en avant à travers les tentatives de revalorisation des métiers du travail social par le Plan d'Action en Faveur du Travail Social¹⁴³, en écho aux problématiques de baisse d'attractivité et de désaffection pour ces métiers. En effet, le nombre d'étudiants en formations sociales ne cesse de diminuer depuis 2010, avec une baisse de 7% entre 2010 et 2015¹⁴⁴.

Derrière un questionnement permanent sur les repères de fonctionnement et une éthique de la pratique, les travailleurs sociaux font de la reconnaissance une quête permanente intégrée à leur réflexion. De ce fait, les entretiens ne pouvaient pas éviter cette question de la reconnaissance objective et symbolique qui accompagne les constructions professionnelles.

Les directions et responsables de service interrogés abordent tous la question des moyens, avec en perspective une forme de précarisation dans la mise en œuvre des actes professionnels, alors que les témoignages des jeunes diplômés mettent en avant une approche plutôt valorisée des

¹³⁹ Dubar Claude, *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, 2015.

¹⁴⁰ Dubar Claude, Tripier Pierre, Boussard Valérie, *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin, 2015 ; Dubar Claude, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2010.

¹⁴¹ Laurent, assistant de service social, Education nationale.

¹⁴² Lévi-Strauss Claude, *La pensée sauvage*, 1962, Paris, Plon, p. 239.

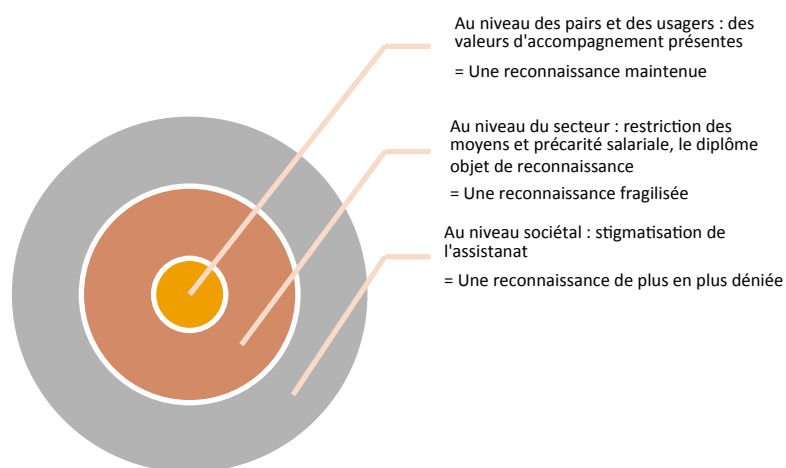
¹⁴³ Ministère des solidarités et de la santé, Plan d'action interministériel en faveur du Travail Social et du développement social, 21 octobre 2015.

¹⁴⁴ Vroylandt Thomas, « Une baisse de 7% des étudiants inscrits en formations sociales entre 2010 et 2015 », *Etudes et résultats*, DREES, décembre 2016, n°986.

pratiques professionnelles, venant atténuer la liste de ces contraintes matérielles et financières, qui ne sont pas éludées pour autant. Le manque de reconnaissance des conditions d'exercice des métiers offre des indicateurs de reconnaissance sociale fragiles et incertains qui devraient déboucher, selon toutes logiques, sur une vision déprimée de la profession : or les témoignages des jeunes professionnels interrogés, engagés récemment dans la profession, ne semblent pas confirmer cette tendance. Plus précisément, nous qualifions cette vision de « *désenchantée* » au regard de ce qui a été analysé *supra* à propos de la fabrication des travailleurs sociaux.

La reconnaissance d'une activité professionnelle opère à plusieurs niveaux, que nous avons identifiés et que nous présentons dans les parties suivantes. Nous pouvons synthétiser les strates de la reconnaissance à travers le schéma suivant. Il montre que les sources de valorisation sont restreintes, et que le regard des pairs et des usagers devient central dans un contexte de fragilisation des métiers.

Les cercles de la reconnaissance



La reconnaissance face aux représentations

Les métiers du social souffrent d'un problème de reconnaissance externe liée à une image empreinte de stéréotypes et de représentations qui n'est pas sans rappeler un certain nombre de références à des fonctions de contrôle social et d'assistantat, figures archétypales d'un travail social sous un angle critique. L'environnement propage deux types de discours qui participent au déficit de reconnaissance des métiers :

- La perpétuation d'un discours critique du travail social l'assimilant au contrôle social des personnes et des familles,
- Le développement d'un discours libéral condamnant l'assistance – à travers l'utilisation négative du terme d'assistantat – responsabilisant tout un chacun et rejetant les formes traditionnelles de solidarité collective.

Ces représentations, et pas des plus favorables, collent à la peau du travail social. Le champ des représentations pèse énormément sur le sentiment de non-reconnaissance de ce secteur d'activité. Il agit par effet de « contamination », au regard de la nature même des publics dont il a la charge. En travaillant sur la pauvreté et la précarité, le travail social endosse une image

dévalorisée de ses activités, que des études psychologiques ont déterminées sous la dénomination « *d'effet de halo* »¹⁴⁵. C'est le cas du travail social qui draine une représentation dévalorisée de son activité en lien avec le contexte des familles qui fréquentent le service social.

« Au niveau des familles, je pense qu'il y a une représentation qui est liée à la situation propre des gens, avec des sentiments partagés, de honte, de sentiment d'injustice, d'incompréhension, d'idée que de toute façon les administrations ne font rien. »

(Catherine, responsable de Pôle Action Sociale ASS)

« Le handicap peut être ciblé ; c'est la personne qui fait cibler le professionnel. »

(Daphnée, monitrice éducatrice, Handicap)

« Il y a une image véhiculée par les journalistes avec des jeunes qui sont difficiles, les handicapés ne sont pas médiatisés. »

(Fabienne, directrice adjointe d'établissement, ETS)

Le discours critique formulé à l'égard du travail social fait référence à une époque où la fonction de surveillance-corrrection et de contrôle social était mise en avant dans les analyses des métiers de l'aide. Ainsi, ces axes de lecture inspirés par Michel Foucault et bon nombre de ses contemporains hantent les repères historiques de la profession dont les fonctions étaient décrites comme destinées à « *surveiller les individus et les corriger, dans les deux sens du terme, c'est-à-dire les punir ou les pédagogiser* »¹⁴⁶. Cet exercice, en prolongement du mandat de la société, a largement alimenté une approche critique du travail social et des travailleurs sociaux présentés comme des « *agents idéologiques chargés de maintenir l'ordre social* »¹⁴⁷.

Ce mode de lecture n'est pas exclusivement développé comme tel dans les entretiens. Cependant, les fonctions d'intermédiaire entre le cadre institutionnel et l'interaction avec les publics sont malgré tout très présents dans la manière de définir les contours du métier dans sa dimension contraignante. L'extrait d'entretien suivant illustre cette idée.

« Très régulièrement on est présentés comme : je vous envoie les services sociaux ! »

(Laurent, assistant de service social, Education nationale)

Le poids des représentations concerne essentiellement les métiers identifiés comme devant travailler à la fois l'intégration des normes et l'émancipation des personnes et des groupes, missions particulièrement soulignées par les Assistants de service social et les Conseillers en Economie Sociale et Familiale, comme en témoignent les extraits suivants.

« On a la représentation qui existe depuis que le métier d'assistante sociale existe, qui est : l'assistante de service social, elle vient chez vous, elle prend les enfants, voilà. Alors ça, je crois que c'est un mythe qui est entretenu et qui ne correspond pas à la réalité de la profession ».

(Catherine, directrice, Insertion sociale)

¹⁴⁵ ou effet de notoriété qui consiste à décrire un phénomène qui active un système de représentations d'une réalité sociale, à partir de l'opinion que l'on a initialement de l'environnement auquel il appartient.

¹⁴⁶ Domenach Jean-Marie, Meyer Philippe, Thibaud Paul, « Pourquoi le travail social ? », *Esprit*, 1972, avril-mai, n°4-5, p. 125.

¹⁴⁷ Verdès-Leroux Jeannine, *Le travail social*, Paris, Editions de Minuit, 1978, p. 103.

Ces représentations sont en lien avec les missions exercées : si pour certains publics, comme les adultes déficients, « *ils nous voient un peu comme un repère* », pour d'autres publics « *c'est l'inverse : pour eux, c'était un peu la punition de venir nous voir. Ils n'avaient pas envie, c'était plutôt une contrainte.* » (Isabelle, CESF, Handicap)

De plus, le travail social doit également lutter contre des représentations défavorables en lien avec ses missions, dont certaines sont perçues comme des contre-modèles de société. « *L'assistanat est un cancer de la société française* », évoquait Laurent Wauquiez, président du parti des Républicains, il y a quelques mois à peine. « *Quelque 80 % des classes moyennes sont d'accord avec l'idée qu'il y a trop d'assistanat et [que] beaucoup de gens abusent des aides sociales* », titrait le journal *Le Monde*, en référence à une étude menée par l'IFOP en octobre 2010¹⁴⁸. C'est ici à une vision libérale de l'assistanat que sont confrontés les travailleurs sociaux. Dans celle-ci, la pauvreté, l'exclusion sociale relèvent de la responsabilité seule de l'individu. Ainsi, celui qui porte assistance devient à son tour responsable, voire fautif, de la perpétuation des phénomènes de pauvreté et d'exclusion. Cette vision dévalorisée de l'assistance rejailit sur le regard porté sur la profession :

« On l'entend beaucoup, on est dans "l'assistanat", c'est un mot qui revient souvent, au niveau des discours politiques, et ça s'est un peu radicalisé au fil du temps, et là avec la campagne, on y arrive, donc on est encore présenté comme ça : ceux qui font de l'assistanat pour les gens, quoi ! »

(Laurent, assistant de service social, Education nationale)

« *Porter assistance* », « *assister* », etc. ne font pas partie des références socialement valorisées. Les retours ne vont pas toujours dans le sens de la valorisation, comme dans ce témoignage à propos de suivis de bénéficiaires du RSA (Revenu Solidarité Active) :

« Mais voilà : tu t'occupes des gens qu'ont pas besoin de ton aide, pourquoi tu t'occupes de ces gens-là ? Ils devraient se débrouiller seuls ! »

(Isabelle, CESF, Handicap)

Les représentations qui entourent ces métiers sont un véritable frein à la reconnaissance, et se trouvent renforcées par le constat partagé d'une méconnaissance profonde des métiers selon cette assistante de service social interviewée :

« la plupart des gens ne savent pas ce qu'on fait au quotidien, ne savent pas quelle est notre mission. (...) J'aimerais que les gens s'intéressent un peu à ce que l'on fait au quotidien. »

(Lucie, assistante de service social, Conseil départemental)

Aux représentations peu favorables sur les métiers s'ajoute la question des moyens qui, elle aussi, porte une responsabilité dans ce déficit d'image.

¹⁴⁸ Laurent Samuel, « Cinq idées reçues sur "l'assistanat" », *Le Monde*, 10 mai 2011. Disponible sur : http://www.lemonde.fr/politique/article/2011/05/10/cinq-idees-recues-sur-l-assistanat_1519492_823448.html (consulté le 3 avril 2018)

Manque de reconnaissance et manque de moyens

La réduction des moyens financiers, matériels et temporels dédiés à intervention sociale, associée à une précarité salariale grimpante dans l'exercice professionnel, fait partie des points sensibles qui sont régulièrement mis en avant dans les analyses de contextes professionnels des métiers du social, avec les risques de la démotivation et de déqualification qui se profilent en termes de conséquences. En effet, comme le souligne Geneviève Besson, « *la rationalisation actuelle (des budgets, des modes de management) et la pression de la demande sociale les privent du temps nécessaire pour élaborer des réponses innovantes aux besoins des personnes en difficulté. Le manque relatif de moyens et une certaine impuissance peuvent susciter du découragement, un sentiment de dévalorisation, du burn-out.* »¹⁴⁹

De fait, le contenu des entretiens n'échappe pas à ce constat, des responsables de service mettant en avant un cadre budgétaire « *tendu, restreint* ». Cela fait partie des éléments de réalité avec lesquels il faut conjuguer. Du côté des jeunes professionnels, ce sont les répercussions sur la qualité de l'exercice professionnel qui sont pointées. Les propos de Laurent et Fabienne illustrent ce contexte d'intervention.

« *Quand on arrive à travailler avec une famille, qu'on arrive à avoir une accroche pour une aide éducative, qu'on fait la démarche et que l'aide éducative n'est pas mise en œuvre avant un an...* », cela donne aux familles « *l'impression d'une inefficacité* ».
(Laurent, Assistant de service social, Education nationale)

« *La précarité parasite la légitimité du jeune professionnel et retarde son affirmation.* »
(Fabienne, directrice adjointe d'établissement ETS)

Derrière les politiques de restriction budgétaires se profilent des organisations de rationalisation qui se traduisent par de sérieux risques de déqualification au détriment, là aussi, de la qualité de service :

« *Il faut pas, au prétexte que certaines compétences ne sont pas nécessaires, croire qu'on n'a pas besoin des ES sur le terrain. On remplace des éducateurs par des AMP, des postes d'ES par des postes de ME parce que ça coûte moins cher.* »
(Jean Gabriel, éducateur spécialisé, Protection de l'enfance)

La question des moyens alloués ne pouvait pas faire l'impasse sur l'impact de la rémunération sur le sentiment de reconnaissance. Et dans ce domaine, si la question de la rémunération fait partie intégrante du processus de valorisation et est à ce titre identifiée comme indicateur de reconnaissance, il est intéressant de constater à quel point elle intervient comme un élément significatif mais considéré comme peu déterminant dans le choix de la profession :

« *de toutes façons, moi je n'ai pas souhaité exercer ce métier pour de l'argent. Oui, bien sûr, c'est important d'avoir une reconnaissance par le salaire (mais) la reconnaissance se fait aussi à travers le public.* »
(Valentine, éducatrice spécialisée, Insertion sociale)

¹⁴⁹ Besson Geneviève, « Le travail social en quête de sens », *La gazette Santé Social*, 2017, novembre, n°141.

Alors que la question des salaires est régulièrement reprise comme un des éléments d'analyse qui expliquerait le manque d'attractivité des métiers du social, cet élément est repris par les professionnels, la précarité de condition étant intériorisée et le bas salaire apparaissant comme un élément du destin. Un certain fatalisme teinte les propos des travailleurs sociaux, à l'image de Lucie.

« Au Conseil Départemental à 100% on est à 1450 € nets, je trouve que c'est juste et que dans l'état actuel de la société, on ne peut pas demander plus quand on commence. »

(Lucie, assistante de service sociale, Insertion sociale)

« On est très impliqué par rapport à la rémunération : le contexte actuel est compliqué car le budget n'est pas extensible. »

(Emmanuel, ETS, handicap)

En contre mouvement du manque structurel de moyens, l'implication et l'engagement dans le travail social sont fréquemment mis en avant comme éléments moteurs qui viennent prendre le pas sur les réalités de rémunération, reléguées à une position secondaire :

« Ici, on nous demande beaucoup mais on est considérés par la hiérarchie, et c'est déjà pas mal. Parce qu'il sait qu'il nous en demande beaucoup, et lui-même donne beaucoup, mais ça ne passe pas par de l'argent, parce qu'il ne peut pas le faire ».

(Jean-Gabriel, éducateur spécialisé, Protection de l'enfance)

« Moi, j'ai choisi ce métier. J'arrive, j'ai très envie de travailler, on me reconnaît, je me sens valorisé. Je n'ai pas fait ETS pour avoir une reconnaissance de diplôme, je l'ai fait pour rencontrer des personnes. Le côté financier est en plus. »

(Quentin, éducateur technique spécialisé, Handicap)

La question du manque de moyens est très présente dans les discours des jeunes professionnels et responsables de service, sans qu'elle occupe une place centrale dans la quête à la reconnaissance. D'autres paramètres semblent prendre le pas en étayage de la légitimité et de la reconnaissance, comme le fait de se sentir utile ou de se faire reconnaître par ses pairs ou par les publics.

Ce qui reste : la reconnaissance par le diplôme, les pairs et les usagers

Malgré un système de représentations pas toujours favorable et une précarité toujours présente, les métiers du champ du travail social bénéficient toujours d'un fort **capital symbolique** que l'on retrouve assez régulièrement dans les entretiens des professionnels. Ce capital symbolique renvoie à une aspiration à la reconnaissance qui est une conséquence de la crise des identités identifiée par Claude Dubar dès les années 2000¹⁵⁰. Il est l'expression d'une appartenance socioprofessionnelle que recherche tout professionnel pour légitimer son action, ses pratiques, ses compétences, son savoir-faire, son investissement au travail et son désir de travail. Trois canaux permettent la reconnaissance des jeunes professionnels :

- Le développement d'un sentiment d'utilité sociale nourri par les pairs et le secteur de l'action sociale,

¹⁵⁰ Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2010.

- La qualification, c'est-à-dire la détention d'un diplôme qui signe l'appartenance au milieu professionnel et légitime l'action,
- La relation au public qui opère comme véhicule de l'auto-reconnaissance.

D'abord, le capital symbolique prend sa source dès l'orientation professionnelle, que les jeunes n'hésitent pas à convoquer pour ancrer leur totale légitimité à exercer ce métier. Même si une définition globale de la place du travail social est quelque fois définie « ... *pour panser les failles de la société actuelle* » (Valentine, éducatrice spécialisée, Insertion sociale), chaque personne interviewée met en avant l'utilité de son métier dans lequel s'enracine l'engagement de chacun, permettant d'enclencher un processus d'auto-valorisation de son métier.

Ce processus repose sur le sentiment d'utilité sociale permettant de cultiver une image positive de sa place et de ses engagements :

« ... Une image positive, car on intervient pour accompagner les familles en difficulté. Pour pouvoir les aider à se remettre et à récupérer leur autonomie... »
(Alisée, TISF, Handicap)

Ce sentiment d'utilité sociale s'applique à toutes les situations accompagnées, comme par extension au fonctionnement global de société, le sens de l'activité étant rattaché à ce dont la société a besoin pour fonctionner : « *c'est un peu pour maintenir la paix sociale : y'a besoin de ça, qu'on soit là pour que la société, tout le monde, vive ensemble.* » (Isabelle, CESF, Handicap)

Et c'est bien le fait de cultiver une image positive de sa fonction qui permet de maintenir la motivation et le sens que chacun rattache à sa pratique. La motivation peut se concevoir comme un subtil équilibre entre ce que le professionnel apporte dans son travail (engagements, efforts, sacrifices...), et ce qu'il en retire en termes de gratifications matérielles et symboliques¹⁵¹.

« C'est l'image que j'ai de mon travail, car le matin quand je me lève, je me dis que je vais faire quelque chose qui va aider quelqu'un, et c'est important. »
(Alexandre, TISF, Insertion sociale)

Les pairs, c'est-à-dire l'équipe, et les usagers occupent une place de choix dans la construction du sentiment d'utilité sociale. C'est à partir d'eux que les jeunes professionnels affirment leur appartenance au monde du travail social et leur légitimité d'action. En effet, le capital symbolique s'inscrit également dans la revendication d'appartenance : appartenir à un corps professionnel identifié est une modalité d'auto-reconnaissance à laquelle les jeunes diplômés font également référence. La qualification est une assise pour la mise en œuvre des pratiques « *du fait que je sois légitimé par le diplôme.* » (Jean Gabriel, éducateur spécialisé, Insertion sociale).

Cette question de la qualification reste importante dans la construction de l'identité professionnelle, principalement pour les métiers dits « *canoniques* » du travail social (ASS et ES essentiellement) : « *cette reconnaissance est d'ordre statutaire et repose principalement sur la réglementation de l'exercice professionnel : définition des missions et des mandats, rémunération, organisation des formations et des voies d'accès aux postes de travail* »¹⁵². Il est en effet

¹⁵¹ Loriol Marc, « Sens et reconnaissance au travail », *Traité de sociologie du travail*, sous la direction de Christina Karakioulafis, Athènes, Aionikos, 2011.

¹⁵² Ion Jacques, Ravon Bertrand, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005.

fréquemment mis en avant dans les entretiens le fait d'appartenir à un métier encadré par un cadre statutaire. L'appartenance à un corps professionnel est considérée comme un élément des plus valorisant : *« la reconnaissance, la légitimité que me donne les gens du fait du diplôme et du temps depuis lequel je suis ici. Et aussi du fait que mes collègues me donnent des responsabilités. »* (Valentine, éducatrice spécialisée, Insertion sociale)

A contre-courant du déficit de reconnaissance extérieure, les entretiens montrent que les professionnels compensent en développant un fort sentiment d'appartenance, qui prend appui sur la reconnaissance par les pairs ainsi que par la hiérarchie :

« La reconnaissance au Conseil Départemental entre nous, nous on se reconnaît puisqu'en MDS on est tous travailleurs sociaux, donc on sait très bien qui doit faire quoi. Et même notre hiérarchie reconnaît qui on est. »

(Lucie, assistante de service social, Insertion sociale)

« J'ai énormément de reconnaissance de la part de mes collègues, parce qu'on est énormément dans l'échange, la collaboration. »

(Laurent, assistant de service social, Education nationale)

« J'ai maintenant une posture de professionnelle avec les partenaires, rien qu'en me présentant aux partenaires. (...) Rien que ce statut me professionnalise à chaque fois que je l'utilise. »

(Valentine, éducatrice spécialisée, Insertion sociale)

Il faut malgré tout reconnaître que ce sentiment d'appartenance se retrouve dans les professions les plus identifiées du champ du travail social, sans toutefois être partagé par l'ensemble des professions, certaines souffrant toujours d'un défaut de visibilité : *« je pense qu'il y a certains métiers plus reconnus que d'autres, exemple : l'assistante sociale »* (Fabienne, directrice d'établissement, Handicap), ou bien encore : *« ils ont sûrement l'image de l'assistant social qui est la plus connue des professions du travail social. Pour les TISF, la notion de travail social n'est pas du tout rentrée dans les mentalités. »* (Christiane, directrice d'association)

Se sentir appartenir à un corps professionnel est générateur de reconnaissance et a une forte influence sur le sentiment de légitimité, que l'on retrouve également présent à travers la relation avec les publics accompagnés.

Enfin, la relation au public constitue un pivot de la reconnaissance professionnelle. Pour les professions les plus en contact avec les publics, la relation est également un élément déterminant dans le processus de reconnaissance. Un des leviers de reconnaissance repose sur la relation au public, et tout ce que les dynamiques d'accompagnement peuvent offrir. Cette forme « d'auto-reconnaissance » repose sur le fait que la situation d'une personne accompagnée se soit améliorée, et sur la nature même de ces métiers : *« Notre cœur de métier, c'est vraiment d'être avec les personnes. C'est un très beau métier. »* (Julien, éducateur spécialisé, Handicap)

Cette dimension relationnelle est un élément fort d'auto-reconnaissance, à laquelle bon nombre de jeunes professionnels sont sensibles : *« La reconnaissance se fait aussi à travers le public. J'ai eu l'occasion, même en stage, de sentir cette reconnaissance. »* (Valentine, éducatrice spécialisée, Insertion sociale)

Au final, la question centrale de la reconnaissance professionnelle et sociale, avec en prolongement celle de la légitimité, ouvre des espaces contradictoires. A travers les entretiens se dessine un défaut de reconnaissance de la part des instances extérieures : discours sur l'assistantat, sur le travail social comme outil de contrôle social, avec une part importante laissée au champ des représentations et une méconnaissance des réalités du métier. L'existence et la perpétuation d'un capital symbolique des métiers du travail social représente un « champ de luttes », car comme le souligne Pierre Bourdieu ce capital « *n'existe que dans et par l'estime, la reconnaissance, la croyance, le crédit, la confiance des autres, et ne peut se perpétuer qu'aussi longtemps qu'il parvient à obtenir la croyance en son existence.* »¹⁵³

La quête de reconnaissance implique une recherche de justice sociale, recherche qui opère à plusieurs niveaux : au niveau sociétal (représentations sociales, discours idéologiques, etc.), du secteur de l'action sociale (qualification, conditions de travail, etc.) et de la relation professionnelle (pairs, hiérarchie, usagers). Au déficit de reconnaissance externe vient se substituer un système de reconnaissance interne qui prend appui sur des éléments d'auto-référence : la force de l'engagement, qui cohabite avec la précarité d'exercice ou les indicateurs de rémunération, et le sentiment d'appartenance à un corps professionnel qui se concrétise par la reconnaissance des pairs et la valorisation des actions menées.

« *Là est le mystère du métier et aussi l'indicible qui pour une part le caractérise.* »¹⁵⁴

¹⁵³ Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 200.

¹⁵⁴ Autès Michel, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999, p. 234

V. Conclusion et pistes de réflexion

En ce qui concerne les attentes d'expertise et d'opérationnalité de la part des terrains professionnels ainsi qu'une « *injonction au professionnalisme* » comme exigence de qualité, notre travail de recherche fait ressortir que le diplôme obtenu, la formation qui en a permis l'acquisition, les stages réalisés pendant la formation, ne suffisent pas à eux seuls à donner des gages de professionnalisme aux jeunes professionnels arrivés sur le terrain. « *La professionnalisation ce n'est pas la personne qui va à l'école et qui obtient un diplôme* »¹⁵⁵. Tout se passe comme si, dès lors que l'on veut devenir travailleur social, il était impératif de se dire que, *in fine*, le temps de la formation n'est qu'une étape. Ce n'est pas l'arrivée mais plutôt l'entrée dans un processus, celui d'une professionnalisation à long terme, celui de la construction permanente d'un professionnalisme exigeant.

Cette exigence de professionnalisme est perçue/comprise de différentes manières par les uns et par les autres. Nous sommes en présence d'une notion protéiforme et polysémique, où chacun peut se retrouver, à un moment donné de ce processus de professionnalisation qui s'inscrit dans un temps long, comme le montrent les entretiens.

Selon Valérie Boussard, Didier Demazière et Philip Milburn, le professionnalisme « *n'est plus seulement la traduction d'une éthique professionnelle défendue par des travailleurs maîtrisant une expertise, il est aussi l'expression des normes organisationnelles applicables, potentiellement, à tout travailleur.* »¹⁵⁶

Une complexification de cette notion implique une certaine difficulté à l'appréhender. Toutefois, cela ne semble pas jouer sur son opérationnalité, car le professionnalisme se décline sous plusieurs versants. Cela permet à chacun d'y répondre, même si cet état de fait peut créer, chez les jeunes professionnels, des situations de stress, de doutes sur leur capacité à y répondre.

Nous observons bien que deux temporalités émergent : celle de l'apprentissage pendant la formation et celle de la mise en pratique de ces compétences lors de l'arrivée du jeune professionnel sur le terrain. Cette double temporalité qui se juxtapose est montrée par l'analyse des entretiens qui fait ressortir le paradoxe vécu par les jeunes professionnels, à savoir être un professionnel diplômé avec des compétences acquises par les années de formation, mais qui demande d'être encore accompagné, encadré alors qu'il existe une exigence d'autonomie immédiate de la part des institutions. En effet, les jeunes professionnels doivent montrer leur autonomie, leur compétence dans l'institution et dépasser l'idée qu'ils doivent légitimer ce qu'ils font par des prises de position affirmées. Certains responsables de service disent que même si « *tous les jeunes professionnels ne peuvent pas être spécialistes* »¹⁵⁷, ils doivent être « *polyvalents* ».

De là découle une mise en tension provoquée par une situation d'entre-deux « *parce qu'on est dans une espèce de dichotomie où on est à la fois une sorte de stagiaire mais on est professionnel* »¹⁵⁸. Il faut comprendre l'arrivée des jeunes professionnels sur le terrain comme un moment charnière. C'est le moment de la mise à l'épreuve, de s'autoriser ou non à demander de l'aide devant les difficultés qui peuvent apparaître, comme par exemple décider quels sont les

¹⁵⁵ Christine, directrice association d'hébergement social pour familles et enfants en difficultés.

¹⁵⁶ Boussard Valérie, Demazière Didier et Milburn Philip, *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des sociétés », 2010, 176 p., p. 13.

¹⁵⁷ Christine, *op. cit.*

¹⁵⁸ Lucie, assistante de service social.

outils les plus appropriés devant certaines situations. Ou encore le besoin d'un temps d'adaptation pour certains jeunes professionnels qui peuvent, à leur arrivée sur le terrain, se mettre en position d'observation, ce qui « *n'est pas possible* »¹⁵⁹. On voit ici l'exigence de la mise en œuvre, du passage à l'action. Une CESF confirme cette exigence d'opérationnalité dictée par les attentes du terrain : « *il faut pouvoir être opérationnel rapidement.* »

Au final, l'engagement, la posture professionnelle, la « juste distance », l'empathie, l'initiation, la confiance en soi, la prise de conscience du réel, la technicisation de la profession, et la financiarisation du social, constituent les axes majeurs de la socialisation à l'œuvre chez les jeunes professionnels et sont les révélateurs des mutations structurelles du secteur social. Les travailleurs sociaux pointent l'importance d'une formation qui permet d'apprendre à se connaître, à se transformer, bref à devenir un professionnel. Au regard des changements ayant cours dans la formation et dans le travail social depuis plus de vingt ans, il semble important de s'interroger sur quelle formation et quel travail social nous voulons. Les quelques pistes présentées ci-dessous sont certes modestes mais constituent des leviers de réflexion quant à la formation et au parcours de ces professionnels de la relation d'aide.

PISTES DE REFLEXION

La réflexivité au cœur de la formation initiale

Constat

Pas de socialisation sans réflexivité, pas de réflexivité sans socialisation. Dans la socialisation professionnelle, la réflexivité apparaît comme une réflexion qui permet à la personne de tirer parti de son expérience et « *ainsi poursuivre une démarche de formation autonome* »¹⁶⁰. Elle permet de décrire ses actions, de les justifier, de recontextualiser et de formuler une analyse critique. La formation aux métiers du travail social est historiquement basée sur l'apprentissage de cette démarche.

Analyse

Dans l'analyse des entretiens, nous repérons qu'outre des connaissances indispensables et déclinées dans les référentiels de compétences, la mise en sens de ces connaissances passe par des instances d'accompagnement à la professionnalisation. Cette mise en sens ne peut exister sans un espace où sont interrogés les apports de la formation théorique et l'éprouvé du temps de la formation pratique. L'entrée dans cette réflexion permet au futur professionnel de mesurer la manière dont se construit son identité, mais aussi d'analyser ce qui se joue dans la relation à l'autre dans l'acte professionnel.

Piste de réflexion

Il s'agit de favoriser des espaces de dialogue mettant en discussion trois protagonistes : les étudiants, les formateurs et les professionnels de terrain. L'échange avec les formateurs constitue une piste privilégiée car il permet à l'étudiant de « faire un pas de côté » et de pouvoir élaborer une analyse critique des pratiques, de penser son lien avec l'environnement, de créer, etc.

¹⁵⁹ Alexandre, directeur, protection de l'enfance.

¹⁶⁰ Carnus Marie-France, Mias Christine, « Réflexivité », *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck, Bruxelles, p. 269.

Une attente commune : la formation continue

Constat

La formation occupe une place centrale dans la socialisation professionnelle. L'entrée dans la profession et les premières années d'expérience professionnelle sont ponctuées d'étapes, de possibilités et d'obstacles que rencontre tout professionnel. Chaque établissement social et médicosocial a ses propres spécificités, compte-tenu de son histoire et de son organisation, tout comme les publics qui sont accompagnés. Le jeune professionnel doit alors s'y socialiser pour s'intégrer et évoluer professionnellement.

Analyse

En appréhendant la professionnalisation comme un processus continu, les jeunes professionnels sont en « *veille permanente* » et sont à la recherche de connaissances leur permettant d'évoluer et de connaître plus finement les publics qu'ils accompagnent. Pour eux, la formation continue représente un temps qui permet de faire un pas de côté et de légitimer leur intervention. Du côté des terrains professionnels il s'agit d'anticiper les demandes en matière de formation sur des sujets d'actualité délicats, la réactualisation du bagage théorique au regard des nouvelles questions qui traversent la société actuellement. Par exemple, la radicalisation, le terrorisme, les phénomènes de violence apparaissent comme des sujets à investir pour se spécialiser. Les terrains professionnels vivent eux-mêmes une injonction de la part des pouvoirs publics qui sont derrière cette demande. Ces derniers ont besoin d'avoir des réponses concrètes de la part des jeunes professionnels mais aussi des futurs professionnels en formation et des acteurs de terrain, toutes professions confondues.

Piste de réflexion

Face au « *risque de se faire piéger* »¹⁶¹, face à des phénomènes sociaux « *nouveaux* », la formation continue semble apparaître comme une réponse aux besoins d'acquérir de nouvelles connaissances ou encore d'affiner celles déjà existantes. Elle permet de s'enrichir individuellement et d'intégrer de façon légitime un collectif de travail.

Initier une réflexion sur l'engagement

Constat

Le travail social est confronté à de multiples mutations qui interrogent les parcours professionnels et le sens donné au travail social : mutation de l'emploi avec la multiplication des contrats de travail précaires et flexibles, mutation des diplômes avec la réémergence de l'idée d'un travailleur social unique, mutation des métiers à travers la technicisation, la bureaucratisation, l'efficacité et la rentabilité financière des actions déployées.

Analyse

L'absence ou le peu de projection dans l'avenir professionnel émis par les jeunes professionnels lors des entretiens, l'absence ou le peu de conscientisation de structures sociales agissantes est la traduction d'une « *crise des institutions en tant que structures d'identification* »¹⁶². En même temps, l'existence d'une éthique de la conviction, de jeunes professionnels déclarant aimer leur

¹⁶¹ Catherine, *op. cit.*

¹⁶² Vermeersch Stéphanie, « Entre individualisation et participation : l'engagement associatif bénévole », *Revue française de sociologie*, 2004/4, Vol. 45, p. 682.

métier, les incite à rechercher par eux-mêmes le sens de leurs actions. Cette « *dilution d'un sens dominant dans l'hétérogénéité des individualités* »¹⁶³ est révélatrice des enjeux relatifs à l'identité et à la culture professionnelles, et notamment de la réduction de l'action à des tâches d'exécution.

Piste de réflexion

Faire réfléchir ensemble les différents acteurs (professionnels, étudiants, formateurs) au sens commun de l'engagement professionnel, aux finalités de l'action sociale, inviterait les personnes à (re)définir collectivement la nature de l'éthique de la conviction et à structurer les identités professionnelles. Ce qui est en jeu est l'intégration à la sphère du travail social. Dans le cadre de la formation (initiale ou continue), un temps de débat d'idées permettrait de nourrir la réflexion sur le sens de l'engagement. Quelle est la signification de l'engagement ? Comment articuler et permettre l'engagement personnel et institutionnel ? Comment co-produire ensemble ? Autant de questions qui semblent importantes tant le terme d'engagement est polysémique et qu'une définition collective paraît nécessaire afin de positionner un sens commun au centre de l'action.

Réfléchir à son avenir professionnel

Constat :

Toute activité de travail implique une projection de soi dans une carrière ou du moins un parcours professionnel. Le temps de la formation et les premières années d'expérience constituent des jalons qui doivent permettre à l'individu d'imaginer, d'entrevoir, de construire, d'envisager des possibilités d'évolution professionnelle.

Analyse :

La socialisation anticipatrice, c'est-à-dire la projection de soi à travers l'identification aux pairs, ne va pas de soi pour les jeunes professionnels. En effet, nous observons qu'elle est relativement absente des discours, que les difficultés liées à la flexibilité de l'emploi, à la précarité salariale, aux exigences de résultats et de performance (connaissance précise des publics accompagnés et des circuits administratifs) opèrent comme des freins majeurs à la projection de soi. Le long terme ne semble pas faire partie des projections de carrière.

Recommandation :

L'accompagnement des jeunes professionnels dans une projection de carrière semble être une piste de réflexion à travailler. Il ne s'agit pas d'accompagner à la gestion de carrière mais d'anticiper un parcours professionnel permettant d'éviter l'usure et la démotivation. Les organismes gestionnaires peuvent servir de relai dans cet accompagnement des carrières longues. Enfin, la stabilité de l'emploi (contrat, etc.) représente un facteur déterminant dans la possibilité d'envisager son métier, son parcours et son avenir.

¹⁶³ *Ibid.*, p.682.

VI. Postface

Après deux années de travail, le processus de recherche engagé dans le cadre de ce rapport s'est achevé par la tenue d'une journée d'étude, « Les Rencontres de la Recherche » qui a eu lieu le 25 mai 2018 dans les locaux de l'IRFSS Croix-Rouge de Chambray-lès-Tours. Elle a réuni une cinquantaine de participants dont des étudiants, formateurs et professionnels de terrain. Nous avons eu le plaisir d'y recroiser des personnes qui avaient été interrogées.

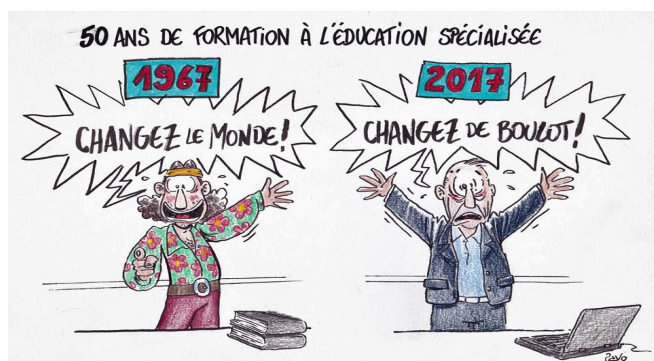
La matinée a été dédiée à la présentation de notre travail, puis elle a été suivie d'une conférence plénière de Richard Wittorski, Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. L'après-midi était organisé autour d'ateliers dont les thèmes reprenaient les points saillants des enseignements de notre travail de recherche :

- Le travail social et ses représentations,
- Travail social et engagement,
- Être un jeune professionnel aujourd'hui : quelle transmission ?
- Attentes des terrains : quelles compétences aujourd'hui ?

A partir de dessins humoristiques, les personnes présentes ont pu débattre de problèmes identifiés et de solutions à apporter. Quatre phases ont ponctué le déroulé des ateliers :

- 1/ Quel problème identifié ?
- 2/ Dans l'idéal, qu'est-ce que cela serait ?
- 3/ Quelles propositions ?
- 4/ Une proposition concrète ?

Les échanges ont été très riches et nous avons décidé de dédier cette postface à la restitution de ces ateliers sous forme de fiche synthétique. Ainsi, nous prolongeons la démarche de recherche et invitons le lecteur, qu'il soit étudiant, formateur, professionnel ou chercheur à inventer les solutions d'aujourd'hui et de demain !



Le problème identifié

Les participantes énoncent une difficulté à définir l'engagement.

Trois « problèmes » ressortent : 1/ le cadre réglementaire de plus en plus contraignant limite l'expression de valeurs humanistes à l'origine de l'engagement dans le travail social. Il ne faut pas (re)nier l'émotionnel et l'engagement qui font entrer dans le travail social. Ainsi, on ne parle plus d'émotions mais de bonnes pratiques. 2/ L'individualisation de la société redéfinit l'engagement : les personnes n'ont plus les mêmes raisons de s'engager qu'il y a 50 ans. Il y a une déconnexion vis-à-vis du collectif, de l'intérêt général. 3/ La dépolitisation des travailleurs sociaux est un marqueur du désengagement. Plutôt que de parler d'engagement, on va appréhender les pratiques en terme de professionnalisation.

Et dans l'idéal ?

Le cadre réglementaire doit laisser la place aux valeurs humanistes, à l'émotionnel. En cela, la formation joue un rôle fondamental car elle doit encourager l'expression des valeurs. L'équipe opère également comme un pivot de solidarité, d'action collective, de co-construction. Le débat d'idées, la confrontation dans l'équipe constituent des moyens de penser l'engagement et de l'acter. L'idéal est aussi plus global : le travailleur social doit venir contrecarrer la stigmatisation des personnes accompagnées. A son échelle il doit « *refaire le petit bout du monde* ».

Des propositions

Huit propositions sont formulées :

- Recréer du collectif (ex : collectif de travail, association, etc.),
- Le professionnel doit avoir un rôle auprès du grand public. Il est un « médiateur » qui transmet une image non stigmatisante des personnes accompagnées,
- Les professionnels ne doivent pas perdre de vue qu'ils travaillent dans un paradoxe qui est inhérent aux métiers : le pôle des politiques publiques et le pôle clinique,
- Les professionnels doivent savoir dire « non » à des demandes qui vont à l'encontre de leurs valeurs, mais aussi savoir faire des propositions,
- L'apprentissage de la réflexivité dans la formation est indispensable. Elle ne doit pas passer uniquement par le référentiel de compétences, la réflexion personnelle doit être construite individuellement et collectivement,
- L'institution doit reconnaître l'engagement (ex : paiement d'heures supplémentaires).

Une proposition concrète

Trois propositions concrètes ont été formulées pour favoriser l'engagement. Toutes ont trait au décroisement des pratiques, des métiers mais aussi à l'exercice de la démocratie :

- L'exemple d'un chantier participatif en Bretagne dans le secteur de la protection de l'enfance. Ce chantier consistait à rénover une maison délabrée. Jeunes et professionnels sur leur temps personnel (congrés) venaient prêter main forte à la rénovation. L'idée est de décroiser, repenser les frontières de l'accompagnement,
- L'animation de groupes qui réuniraient des professionnels, des usagers et des étudiants afin d'échanger les savoirs, les points de vue, de nourrir la réflexivité,
- L'investigation des collectifs de travailleurs sociaux à l'image d'Avenir Educ's pour s'investir collectivement mais aussi penser son identité et sa culture professionnelles.

SYNTHESE DE L'ATELIER « ÊTRE UN JEUNE PROFESSIONNEL AUJOURD'HUI : QUELLE TRANSMISSION ? » (Virginia MARQUES)

Les problèmes identifiés

Manque de temps pour traiter les situations, écarts entre l'image du métier qui est véhiculée et la réalité du terrain, manque de moyens (formation, travail en équipe, économiques, etc.), injonction de polyvalence, poly-compétences (risque de perte de sens), problèmes de communication entre les professionnels et le public.

Et dans l'idéal ?

La solidarité dans l'équipe, l'amélioration des relais partenariaux, éviter le burn-out, fluidifier la communication, se préoccuper de l'autre (le collègue).

Des propositions

Prévoir/préparer l'accueil des jeunes professionnels lorsqu'ils arrivent dans les institutions et faire participer les usagers à cet accueil.
Etre en capacité d'adaptation à la réponse sociale à donner.

Une proposition concrète

En partant de la définition de ce que « transmission » voulait dire nous proposons de ménager une place plus importante aux usagers afin de développer l'adaptation des professionnels à leurs réalités sociales. Ceci se ferait par l'instauration d'une nouvelle forme de gouvernance sociale avec une meilleure participation des usagers-experts et la transmission (des savoir-faire, des savoir-être et des connaissances diverses) des professionnels vers les usagers, des usagers vers les professionnels, des professionnels vers les stagiaires, des stagiaires vers les professionnels.

SYNTHESE DE L'ATELIER « ATTENTES DES TERRAINS : QUELLES COMPETENCES AUJOURD'HUI ? » (Mohamed DARDOUR)

Le problème identifié

Une approche par problème – le mode d'entrée est réalisé par problème au détriment d'une approche globale humaine.

Robot – numéro – une seule personne a la solution – position monopolistique – risque de toute puissance – limite à la pluridisciplinarité (frein) – quelle accessibilité pour l'utilisateur ? – Risque de catégorisation, d'automatisation des réponses – Informatisation des échanges – outils informatisés – grille d'évaluation – cotation – cela peut être un guide pour les jeunes professionnels, mais constitue un risque d'uniformisation des réponses – limite des outils au regard de leur aspect normatif.

Les dispositifs sont des outils, mais la rencontre avec l'utilisateur reste centrale pour créer un lien de confiance. Rapport dominant / dominé.

Notion de temps passé avec l'individu ; rationalisation de l'activité ? Comment individualiser, personnaliser ? Evolution de la sémantique : prestation de service.

Rétrécissement des délais demandes/réponses et risques de tensions entre le public et les professionnels.

Conclusion :

Risque de l'acte professionnel

Standardisation de l'acte professionnel

Risque de désincarnation de l'accompagnement

Et dans l'idéal ?

Relation asymétrique induisant un déséquilibre dans la relation d'aide. Nécessité de rééquilibrage des positionnements.

Le positionnement des professionnels est à considérer avant la mise en place des outils.

Le professionnel doit être au clair avec ses missions.

La personne est à resituer dans un collectif, l'accompagnement est individuel dans un collectif ; l'analyse de la pratique professionnelle dans le collectif.

La notion de service rendu est à appréhender de manière différente selon les terrains.

Le travail social est une action politique.

La pair-aidance est à développer. Nécessité d'activer les compétences du public. Il faut outiller les publics pour qu'ils accèdent à leur autonomie. Quelle est la place de la transmission ? L'émancipation du public est le sens de l'acte professionnel.

La collaboration du professionnel avec l'utilisateur est centrale dans la démarche d'émancipation du public.

Importance de travailler ensemble – importance des coopérations professionnelles.

Travailler hors les murs – aller vers – décroisement institutionnel.

Conclusion

Importance de rééquilibrer la relation entre l'utilisateur et le professionnel (sortir d'un schéma relationnel asymétrique)

Favoriser la logique de transmission des connaissances et compétences entre professionnels et usagers en développant la pair-aidance et l'approche collective (le groupe en tant que porteur de savoirs)

Développer les coopérations professionnelles et favoriser les décroissements institutionnels

Des propositions

Construire un système de transmission :

Construire des compétences entre les professionnels

Construire des compétences entre les professionnels et les bénéficiaires

Développer un système de compétences interactives entre publics et professionnels

Décloisonner les modalités d'acquisition des savoirs – savoir-faire – savoir-être par une alliance interactive des savoirs théoriques et pratiques (penser l'action)

Redonner à l'utilisateur sa place dans le dispositif de construction des compétences – l'associer à la construction des modalités des savoirs et des connaissances.

Une proposition concrète

Développer la co-construction continue des compétences à mobiliser entre les professionnels de terrain, les formateurs, les usagers.

SYNTHESE DE L'ATELIER « LE TRAVAIL SOCIAL ET SES REPRESENTATIONS »

(Pierre-Michel MAZERES)

Le problème identifié

« *On ne nous connaît pas, on ne nous reconnaît pas* » !

Les représentations sont trop souvent négatives, elles mettent en évidence de façon prioritaire « *les manques* » des professionnels du travail social. Les représentations, telles que celles proposées par les images présentées, semblent tenaces ; les messages ainsi véhiculés « *parlent* » aux personnes présentes dans l'atelier mais soulignent le fait que les actions concrètes des travailleurs sociaux sont peu repérables pour un public non averti, sachant que ces actions dépassent souvent les missions ou les tâches attribuées formellement à ces professionnels.

Il apparaît que les représentations sont parfois transversales (parfois dans les clivages) aux différentes professions (contrôle social + dans la protection sociale ou la difficulté sociale / proximité excessive avec les usagers = aide, assistance + dans le champ du handicap).

Il est difficile d'expliquer simplement et concrètement ces métiers, comme d'une manière générale les métiers de l'humain et parce qu'il y a autant d'interprétations possibles du métier qu'il y a de professionnels qui l'exercent... en écho aux multiples contextes d'intervention.

Il n'y a pas de discours sur le travail social ! Mais n'y a-t-il pas, au delà d'une difficulté à dire, un intérêt à ne pas dire ce qui est fait, ce qui est vécu ? Il y a en réalité un problème de visibilité politique !

Et dans l'idéal ?

Que la société comprenne l'utilité du travail social et pour cela, il faudrait tout de même que les professionnels soient plus visibles ; il faudrait rendre plus visible le fait que le travail social soit facteur de cohésion sociale.

Que les représentations soient ainsi davantage fixées sur cette utilité, cette finalité : que chacun trouve sa place dans la société.

Il apparaît alors indispensable que puisse être démontré précisément à quoi sert le travail social, ce qu'il permet, ce que la société aurait à perdre s'il n'y avait plus de travailleurs sociaux : imaginons que tous les travailleurs sociaux (1 200 000 personnes) se mettent en grève ?

Qui peut prétendre qu'il n'aura jamais besoin d'un travailleur social ?

Des propositions

1/ Le partenariat : communiquer, valoriser, sortir de l'entre soi de chaque profession ; c'est ensemble que tous les travailleurs sociaux pourront faire valoir leur utilité. Communiquer sur leur professionnalisme (sortir de la fiction du grand frère).

2/ Communiquer sur le travail social et pas sur chaque profession : identifier « *un corps* » du travail social.

Une campagne de pub : « *Travailleurs sociaux, les métiers qu'il nous faut !* »

Des rapports qui montrent en quoi le travail social contribue à la cohésion sociale cf HCTS à l'échelle locale.

3/ Communiquer auprès des élus, sur les territoires, à l'échelle locale sur le modèle des contrats locaux de santé : pourquoi pas un contrat local de cohésion sociale (CLCS).

4/ Une journée nationale du travail social de type Journée portes ouvertes. Ouvrir les portes des établissements et services.

Une proposition concrète

Un spot national : « *Le travail social, ça nous concerne tous !* »

En s'appuyant sur l'expérience de communication de grandes fondations (exemple : Fondation d'Auteuil).

Quid de la recherche de fonds ?

Que cela vienne de la base...

VII. Bibliographie

- ARTOIS Pierre, « La professionnalisation en travail social au risque de la performance », *Empan*, 2012/3 (n°87), pp.34-38.
- AUTES Michel, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999.
- BEAUD Stéphane, WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003.
- BEAUD Stéphane, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, 1996, vol. 9, n° 35, pp. 226-257.
- BECKER Howard S., « Sur le concept d'engagement », *SociologieS*, 2006, octobre. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/sociologies/642> (consulté le 15 décembre 2017)
- BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006.
- BESSON Geneviève, « Le travail social en quête de sens », *La gazette Santé Social*, 2017, novembre, n°141.
- BLANCHARD Claudine, FABLET Dominique, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- BOURDIEU Pierre, *La misère du monde*, Paris, Points Essai, 2007.
- BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.
- BOURDIEU Pierre, *Le métier de sociologue, préalables épistémologiques*, Paris, Mouton, 1983.
- BOURDONCLE Raymond et ALTET Marguerite, « Professionnalisation : formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, N°35, 2000.
- BOUSSARD Valérie, DEMAZIERE Didier, MILBURN Philip (dir.), *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, PUR, 2010.
- BRESSON Maryse, « La précarité : une catégorie d'analyse pertinente des enjeux de la norme d'emploi et des situations sociales d'entre deux », *SociologieS*, (En ligne), Débats, La précarité. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/sociologies/3421> (consulté le 29 janvier 2018)
- CASTEL Robert, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil, 2003.
- CHAUVIÈRE Michel, « Formation des travailleurs sociaux : état critique », *Journal du droit des jeunes*, 2016, n°355 pp. 38-40.
- CHAUVIÈRE Michel, « Qu'est-ce que la "chalandisation" ? », *Informations sociales*, 2009/2, n°152, pp. 128-134.
- CHAUVIÈRE Michel, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, 2007.
- CHAUVIÈRE Michel, « Ce social qu'on enseigne... Les enjeux de la formation », *Informations sociales*, 2006/7, n°135, pp. 6-15.
- DARMON Murielle, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2^e édition, 2010.
- DOMENACH Jean-Marie, MEYER Philippe, THIBAUD Paul, « Pourquoi le travail social ? », *Esprit*, 1972, avril-mai, n°413 (4-5).

- DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, BOUSSARD Valérie, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 2015.
- DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2010.
- DUBAR Claude, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2010.
- DUBAR Claude, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, 1992, 33-4, pp. 505-529.
- DUBET François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Ed. du Seuil, 1994.
- ETATS GENERAUX DU TRAVAIL SOCIAL (EGTS), Plan d'action en faveur du travail social et du développement social, 2015, Disponible sur : http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plan_d_action_egts_maquette_20102015_web.pdf (consulté le 16 février 2018)
- FABLET Dominique, « Professionnalisation des intervenants sociaux et analyse des pratiques », *Vie sociale*, 2013, n°1, pp. 195-102.
- HUGHES Everett C., « Le drame social du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1996, vol. 115, pp. 94-99.
- HUGHES Everett C., « Le travail et le soi », *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996, pp. 75-85.
- ION Jacques, RAVON Bertrand, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005.
- JORRO Anne (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2014.
- JORRO Anne, « L'agir professionnel de l'enseignant », Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation - 28 février 2006, CNAM, Paris.
- KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996.
- KITTEL Isabelle, « Les référentiels, supports ou obstacles à la professionnalisation », *Empan*, 2014/3 n°95, pp. 42-48.
- LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions*, Sciences humaines, Paris, 2010.
- LANHER Simon, « L'estime professionnelle selon Everett C. Huhges. Eléments pour une relecture honnethienne de la première tradition anthropo-sociologique chicogoane », *Terrains/Théories*, 2016/4, disponible sur : <http://journals.openedition.org/teth/694> (consulté le 3 octobre 2016)
- LASCOURMES Pierre (coord.), *Expertise et action publique*, Paris, La documentation française, 2005.
- LE BOTERF Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Ed. Eyrolles, 6^{ème} édition, 2013.
- LEVI-STRAUSS Claude, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.
- LORIOLE Marc, « Sens et reconnaissance au travail », *Traité de sociologie du travail*, sous la direction de Christina Karakioulafis, Athènes, Aionikos, 2011.

- MAUBANT Philippe, « Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2011/2, vol 44, pp. 13-30.
- MAUBANT Philippe, PIOT Thierry, « Introduction : Étude des processus de professionnalisation », *Les sciences de l'éducation. Pour L'Ere nouvelle*, 2011/2, vol. 44.
- MAUGER Gérard, « Postface » in Jean-François GASPARD, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2012, pp. 279-286.
- MULLARD Pascal, « Pourquoi faire de l'analyse de la pratique », *Le journal de l'animation*, 2006, n°72, pp. 38-44.
- PASCAL Henri, *Histoire du travail social en France. De la fin du XIXème siècle à nos jours*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2014.
- PERRÈVE Clotilde, VILARS Marie-Odile, « Mind the GAP », *Empan*, 2014/3, n°95, pp. 60-69.
- POUILLY Jacqueline et BOUTTE Jean-Louis, « La professionnalisation des éducateurs », *Lien Social*, 2011, n°1022, pp. 20-21.
- QUIVY Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2011 (4^{ème} édition).
- ROUZEAU Marc, « Qualifier l'expertise sociale et ses liens avec le DSL », Gourvil Jean-Marie et Kaiser Michel (sous la dir.), *Se former au développement social local*, Paris, Dunod, 2008.
- SAINT-MARTIN Corinne, « Le parcours de professionnalisation : entre employabilité et logique de métier », *Empan*, 2017/2, n°106, pp. 42-47.
- SAINT-MARTIN Corinne, « Parcours de professionnalisation des étudiant-e-s en formation : regard sociologique », *Empan*, 2014/3, n°95, pp. 49-55.
- SCHWARTZ Olivier, « L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? », in Nels ANDERSON, *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris, Armand Colin, 2011, pp.335-384.
- SERRE Delphine, *Les coulisses de l'Etat social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Ed. Raisons d'agir, 2009.
- ULMANN Anne-Lise, RODRIGUEZ Daniela, GUYON Marc, « Former les futurs professionnels de la petite enfance. Entre soin, éducation, quelle place pour les affects ? », *Revue des politiques sociales et familiales*, 2015, 2nd trimestre, n°120, Dossier « Accueil du jeune enfant », pp.31-43.
- VERDES-LEROUX Jeannine, *Le travail social*, Paris, Editions de Minuit, 1978.
- VERMEERSCH Stéphanie, « Entre individualisation et participation : l'engagement associatif bénévole », *Revue française de sociologie* 2004/4 (Vol. 45), pp. 681-710.
- VROYLANDT Thomas, « Une baisse de 7% des étudiants inscrits en formations sociales entre 2010 et 2015 », *Etudes et résultats*, DREES, décembre 2016, n°986.
- WITORSKI Richard, « La professionnalisation », *Savoirs*, 2008/2, n°17, pp. 9-36.
- WRIGHT MILLS Charles, *L'imagination sociologique*, Paris, La Découverte, 2006.

VIII. Annexes

ANNEXE N°1 : GUIDE D'ENTRETIEN A DESTINATION DES DIRECTIONS D'ESMS

1^{ère} question introductive : identité de la personne. Qui êtes-vous ? Que faites-vous ? Quelles sont vos fonctions ? Depuis combien de temps exercez-vous cette fonction ?

1/ Le métier et ses représentations

- C'est quoi être travailleur social aujourd'hui ? C'est quoi être ES, CESF... ?
- Quelle image, d'après-vous, les usagers ont-ils du travailleur social ? Et la société en général ?
- Et vous, de votre métier ?
- Les travailleurs sociaux sont-ils suffisamment reconnus ? (statut, rémunération, niveau de diplôme, réformes en cours, etc.)
- Que recouvre, à votre avis, le terme de professionnalisation ?

2/ La formation : apports et limites

- Selon vous, qu'est-ce que la formation initiale apporte de plus pertinent au jeune professionnel ? De moins pertinent ? De plus ou moins utile ?
- Observez-vous des écarts entre la formation suivie et les réalités du terrain ?
- D'après vous, le travailleur social est-il suffisamment préparé à l'exercice de la profession ?
- Quelles compétences mériteraient d'être développées dans les savoirs dispensés en formation ? (*A décliner en fonction de la profession investiguée*)

3/ Le travailleur social dans l'exercice de sa profession

- Que vous renvoient les jeunes professionnels à leur arrivée ?
- Et dans l'exercice de leur fonction au quotidien ?
- Qu'en pensez-vous ?
- Au regard de l'exercice de la profession, comment évolue leur positionnement professionnel ?
- De ce point de vue, quel est d'après vous l'impact des relations professionnelles avec les usagers, les collègues, la direction, les partenaires, sur la professionnalisation ?
- D'après vous, comment se concilient dans la pratique quotidienne du métier les exigences éthiques et la professionnalisation en cours ?

4/ Points de vue sur l'évolution du travail social

- Quel regard portez-vous sur les évolutions récentes du secteur social ? (la logique de parcours, la mise en œuvre de dispositifs de participation des usagers ? etc.)
- Aujourd'hui, qu'attendez-vous des jeunes professionnels qui arrivent sur le terrain ? Et notamment dans leur rapport avec les usagers ?
- A court terme/long terme, qu'attendez-vous du métier ? des formations ?
- Selon vous, comment va-t-il évoluer ?
- Avez-vous des propositions à faire pour améliorer la professionnalisation des travailleurs sociaux et leur efficacité ?

ANNEXE N°2 : GUIDE D'ENTRETIEN A DESTINATION DES JEUNES DIPLOMES

1^{ère} question introductive : identité de la personne. Qui êtes-vous ? Que faites-vous ? Quelles sont vos fonctions ? Depuis combien de temps exercez-vous cette fonction ?

1/ Le métier et ses représentations

- Qu'est-ce qui vous a donné envie d'être travailleur social ? C'est quoi être ES, CESF... ?
- C'est quoi être travailleur social aujourd'hui ?
- Quelle image, d'après-vous, les usagers ont-ils du travailleur social ? Et la société en général ?
- Et vous, de votre métier ?
- Les travailleurs sociaux sont-ils suffisamment reconnus ? (statut, rémunération, niveau de diplôme, réformes en cours, etc.)
- Que recouvre, à votre avis, le terme de professionnalisation ?

2/ La formation : apports et limites

- Selon vous, qu'est-ce que la formation initiale vous a apporté de plus pertinent ? De moins pertinent ? De plus ou moins utile ?
- Observez-vous des écarts entre la formation suivie et les réalités du terrain ?
- D'après vous, avez-vous été suffisamment préparé à l'exercice de la profession ?
- Quelles compétences mériteraient d'être développées durant la formation ? (*A décliner en fonction de la profession investiguée*)

3/ Le travailleur social dans l'exercice de sa profession

- Comment avez-vous vécu votre arrivée dans le métier ?
- Et comment vivez-vous l'exercice de votre travail au quotidien ?
- Pouvez-vous décrire une journée type ?
- Au regard de l'exercice de la profession, comment évolue votre positionnement professionnel ?
- De ce point de vue, quel est d'après vous l'impact des relations professionnelles avec les usagers, les collègues, la direction, les partenaires, sur la professionnalisation ?
- En particulier, lorsque vous êtes en contact avec votre direction, que lui renvoyez-vous ?
- D'après vous, comment se concilient dans la pratique quotidienne du métier les exigences éthiques et la professionnalisation en cours ?

4/ Points de vue sur l'évolution du travail social

- Quel regard portez-vous sur les évolutions récentes du secteur social ? (la logique de parcours, la mise en œuvre de dispositifs de participation des usagers ? etc.)
- Aujourd'hui, comment voyez-vous votre propre évolution professionnelle ?
- A court terme/long terme, qu'attendez-vous du métier ? des formations ?
- Avez-vous des propositions à faire pour améliorer la professionnalisation des travailleurs sociaux et leur efficacité ?