



HAL
open science

Quel type de professionnalisation des travailleurs sociaux, les encadrants entendent promouvoir auprès de ces travailleurs sociaux ?

Manuel Poulet

► To cite this version:

Manuel Poulet. Quel type de professionnalisation des travailleurs sociaux, les encadrants entendent promouvoir auprès de ces travailleurs sociaux ?. Sociologie. 2019. hal-02281386

HAL Id: hal-02281386

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02281386>

Submitted on 9 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Master

« Formation, Travail, Territoire
Et Développement »

Mémoire de fin d'études présenté pour l'obtention du grade de
master

**Quel type de professionnalisation des travailleurs sociaux,
les encadrants entendent promouvoir auprès de ces
travailleurs sociaux ?**

présenté par

Manuel POULET

Maître de stage : Sandrine SANCHEZ, Responsable pédagogique, IREIS de
l'Ain, BOURG EN BRESSE

Guidant universitaire : Nathalie LAVIELLE-GUTNIK, Enseignant-Chercheur,
Université de Lorraine, NANCY

Juin 2019

« C'est ce que nous pensons déjà connaître qui nous empêche souvent d'apprendre ».

Gaston Bachelard

REMERCIEMENTS

Ce travail est évidemment l'aboutissement d'un cheminement. Ce chemin fut tour à tour sinueux, escarpé, dégagé. Mais il fut également jalonné d'aides et de soutiens qui me permirent de poursuivre mon avancée, en m'encourageant et m'empêchant de faire demi-tour.

Choisir d'en citer certains, c'est admettre de ne pas en citer d'autres. Que ces derniers ne m'en veuillent pas : absents de ces pages, ils sont bien sûr présents dans mon esprit.

Mes remerciements vont à Hélène VOIRPY, pour m'avoir permis d'accéder à ce Master, à Maxence FONTANEL, pour son engagement à mes côtés, à Denis VEPRES, pour son regard décalé et philosophique, à Sandrine SANCHEZ, pour son énergie et sa compréhension, ainsi qu'à l'ensemble des formateurs de l'IREIS pour leur accueil.

Mon chemin fut aussi l'occasion de rencontres, parfois provoquées, parfois surprises, mais toujours passionnantes : celles des étudiants de l'IREIS ne furent pas les moins riches !

Bien évidemment, Nathalie LAVIELLE-GUTNIK a une place particulière dans ces remerciements : c'est grâce à elle que j'ai pu poursuivre ce travail (presque) « sereinement » !

Merci à Fabienne MARZANI pour son soutien précieux et sans faille, à ma maman, Geneviève, pour ses relectures et son œil candide mais aiguisé.

Merci à Magali SAMSON, pour sa présence.

Table des matières

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	8
CHAPITRE I : L'IREIS BOURG EN BRESSE	11
I) Environnement.....	11
II) Financement.....	11
III) Partenariat	11
IV) Structure.....	13
1. Quelques dates	13
2. Missions	14
3. Public	15
4. Moyens.....	15
V) Ma place à l'IREIS.....	17
1. Rôle	17
2. Missions	17
CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE	19
I) La professionnalisation.....	19
1. Aux origines : regard étymologique	19
2. La professionnalisation : qui, quoi, où, comment, pourquoi ?.....	21
3. La professionnalisation de l'activité	21
4. La professionnalisation du groupe	23
5. La professionnalisation des savoirs	23
6. La professionnalisation des personnes	25
7. La professionnalisation de la formation.....	26
8. Au-delà des objets de la professionnalisation : la notion de développement professionnel	27

II)	Les valeurs	29
1.	Valeurs et travail social : toute une histoire.....	29
2.	Valeur : un terme aux nombreuses facettes	32
3.	La valeur ou le prix des choses :	34
4.	Valeur vs valeurs : un « S » qui change tout !	35
Chapitre III : METHODOLOGIE.....		39
I)	Démarche générale	39
II)	Recueil de données : les entretiens	39
1.	Un choix assumé	39
2.	Public ciblé.....	40
3.	Le guide d’entretien (annexe I).....	40
4.	Le festival du « off »	41
5.	De la difficulté de « baptiser » chaque catégorie	42
Chapitre IV : ENTRETIENS		45
I)	Les interviewés : toute une vie !.....	45
II)	L’activité : quoi, pour qui, où ?.....	47
1.	Une présentation inégale	47
2.	Le public pour évoquer la pratique	47
3.	Une pratique ancrée sur un territoire.....	48
4.	Une activité en questions	49
III)	Le travail social : toujours en équipe	50
IV)	A la recherche du sens	52
1.	La motivation : les constats.....	52
2.	L’accompagnement comme priorité	54
3.	Projets de service, missions et valeurs comme repères ?.....	55
4.	L’ « engagement » des cadres	57
V)	Histoire, contraintes, responsabilité : le travail social dans son contexte... 58	

1. Un métier en mouvement.....	58
2. Une formation en question ?.....	59
3. Limites et contraintes.....	61
VI) Des équipes à gérer, une posture à affirmer.....	63
1. Gérer, animer, coordonner, accompagner : des dynamiques différentes	63
2. Stagiaires et nouveaux membres d'équipe.....	64
Chapitre V : INTERPRETATIONS.....	67
D) Travail prescrit vs travail réel : une sorte d'injonction paradoxale.....	67
II) L'activité des travailleurs sociaux: un iceberg en mouvement.....	68
III) La question de l'accompagnement.....	69
1. L'accompagnement : élément crucial ...	70
2. ... mais mouvant !.....	71
3. Au-delà du constat	73
IV) La motivation :.....	74
1. Une double dimension	74
2. Transition climatique	77
III) Cadres du travail social : un positionnement ambigu	78
CONCLUSION.....	80
ANNEXES	82
ANNEXE I : guide d'entretien.....	83
ANNEXE II : Livret des apprenants IREIS - CAFERUIS	84
BIBLIOGRAPHIE	90
SITOGRAFIE	91

INTRODUCTION

« Vous êtes bien gentils à l'IREIS, vous nous vendez un idéal, mais après, nous, sur le terrain, on le trouve jamais » ! (J., étudiante ES en 3ème année à l'IREIS de l'Ain).

Les éléments qui m'ont amené à entreprendre ce travail de recherche sont divers ; la remarque ci-dessus, même si je ne le savais pas encore, en a été le premier.

Lors d'un entretien mené en 2018 dans le cadre d'un travail de recherche en Licence Professionnel « Métiers de la Formation, de l'Insertion et de l'Accompagnement », une étudiante en formation d'éducatrice spécialisée, me lançait cette virulente remarque.

Cette étudiante évoquait alors ses difficultés du moment à se projeter en tant qu'éducatrice spécialisée. La thématique que j'avais alors choisie était celle des enjeux identitaires de la formation des jeunes étudiants éducateurs spécialisés. Si les réponses de cette jeune femme furent pour moi un matériau de qualité à exploiter, je pense qu'il est possible d'en faire une lecture différente. En changeant le « filtre » pour regarder cet entretien –c'est-à-dire en « oubliant » la question de la transformation identitaire -, un autre niveau de lecture est possible. Car dans son discours, cette remarque arrivait en préambule d'une sorte de renoncement envisagé : diplôme en poche ou non, elle envisageait de ne pas travailler dans le champ du social, avec un écart douloureux entre des motivations profondes et une réalité décevante.

Une première interrogation se mit alors à germer en moi : quel serait cet « idéal » prétendument vendu par l'IREIS et que serait cette réalité de terrain si éloignée ?

Parallèlement, un certain nombre d'étudiants vit avec plus ou moins de bonheur leur première confrontation au terrain via leur stage. Si la majorité ne rencontre pas de difficulté significative, certains doivent rapidement être soutenus pour ne pas mettre un terme à leur stage, ce qui mettrait en péril la suite de leur parcours de formation. Clairement, il n'y a pas un profil type des étudiants en difficulté sur le terrain, mais tous évoquent une certaine souffrance face une incompréhension entre ce qui est évoqué en centre de formation et la pratique observée auprès des professionnels. De même, les premiers pas de ces jeunes

diplômés en tant que professionnels les laissent parfois désemparés ou dubitatifs, la confrontation au terrain en tant que professionnels semblant venir remettre en question ...

« C'est pas ça que je veux faire », « c'est pas pour ça que j'ai signé », « je supporterai pas ça très longtemps », « c'est pas ça que j'avais imaginé » sont autant de formulations possibles de ces difficultés. A chaque fois, un « ça » insatisfaisant, décevant, inacceptable. La question à poser est alors bien évidemment celle de comprendre ce qu'est ce « ça » si redoutable ! Conscient que la réponse à cette interrogation, si tant est qu'il soit possible de trouver une réponse, ne peut pas être unique et monolithique, et qu'à elle seule elle pourrait faire l'objet d'un travail de recherche, il m'a semblé important à minima d'entamer un cheminement pour tenter d'en découvrir quelques éléments.

D'où l'émergence d'une seconde interrogation : quel est le « ça » qui empêche, qui gêne, qui génère du doute et de l'inconfort ?

D'autre part, j'ai eu, au cours de mes vingt années de pratique d'éducateur spécialisé, l'occasion de côtoyer un certain nombre de travailleurs sociaux. Parmi eux, les plus expérimentés - j'entends par là ceux qui possèdent le vécu le plus long dans le secteur social et/ou médico-social - en viennent très souvent à remettre en question si ce n'est leur choix professionnel, du moins la manière dont ils sont amenés à pratiquer leur profession.

L'obtention d'un diplôme, fût-il d'Etat comme c'est souvent le cas dans le champ du travail social¹, est un élément indispensable à l'exercice du métier concerné. Mais il n'est pas nécessairement le seul pour faire de celui qui le détient un professionnel. A partir de ce constat, c'est en nous intéressant aux fondements de la pratique sociale que nous avons choisi d'approcher à cette question de la professionnalisation, à savoir celui des valeurs. Nous développerons bien évidemment ce point pour en comprendre la centralité dans le fondement même du travail social.

Enfin, si durant un parcours de formation, les individus sont de fait accompagnés par des formateurs, ils doivent l'être également durant leur activité professionnelle. Cet « accompagnement » est bien évidemment différent du premier évoqué, car il ne repose pas sur les mêmes dynamiques et ne poursuit pas les mêmes finalités. Parce qu' « ils ont pour mission principale l'encadrement d'une équipe [...] » (IREIS, Livret des Apprenants, 2019,

¹ Citons pour mémoire les principaux sont le Diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes enfants (DEJE), le Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social (DEASS) ou encore le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé

p31), les encadrants et responsables d'unité d'intervention sociale² ont un rôle essentiel à jouer à ce niveau.

Nous proposons donc de nous intéresser ici à la problématique suivante :

Quel type de professionnalisation des travailleurs sociaux, les encadrants entendent promouvoir auprès de ces travailleurs sociaux ?

Pour ce faire, nous retiendrons les hypothèses suivantes :

- Les encadrants s'appuient sur les valeurs des travailleurs sociaux et les valeurs du travail social

- Les encadrants interviennent peu dans le processus de professionnalisation des travailleurs sociaux en ce qu'ils considèrent que les pratiques d'accompagnement sont propres à chacun

² Pour faciliter la lecture, nous utiliserons le termes de « cadres » pour parler des encadrants et responsables d'unité d'intervention sociale tout au long de cet écrit

CHAPITRE I : L'IREIS³ BOURG EN BRESSE

I) Environnement

L'IREIS est géré par l'Association Régionale d'Etude et de Formation à l'Intervention Sociale (AREFIS), régie par la loi du 1^{er} juillet 1901- dont le siège est implanté à VILLEURBANNE (69).

L'AREFIS gère également 3 autres établissements du même type -IREIS- dans les départements de la Loire (SAINT-ETIENNE), de la Haute Savoie (ANNECY) et de la Savoie (CHAMBERY).

II) Financement

Les financements de l'association sont de sources variées : cotisations des adhérents, subventions de ses membres, de l'Etat et des Collectivités Territoriales, dons, rétributions au titre des prestations fournies, revenus des biens, etc. Le rapport financier indique que pour 2016, la subvention du Conseil Régional se montait à 8 238 450 euros et que la production vendue a été de 3 858 896 euros.

III) Partenariat

Les principaux partenaires sont les acteurs de l'intervention sociale sur le territoire de l'Ain. De façon générale, ce partenariat vise d'une part à améliorer l'adéquation de l'offre de formation de l'IREIS, en s'appuyant sur les demandes mais également les domaines d'expertise des différents partenaires. On peut ainsi citer :

- i. L'ADSEA (Association Départementale de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adulte)

³ Les éléments présentés ici sont tirés du Projet Stratégique, du projet associatif, du règlement général et des statuts de l'AREFIS ainsi que du projet pédagogique de l'IREIS,

- ii. L'ADAPEI (Association Départementale de Parents et amis de d'Enfants Inadaptés)
- iii. Le Conseil Général de l'Ain
- iv. L'association Léo Lagrange
- v. Le CPA (Centre Psycho-Thérapeutique de l'Ain)
- vi. L'association Le PRADO
- vii. L'APAJH (Association pour Adultes et Jeunes Handicapés)

L'IREIS a également un « partenaire » un peu particulier : l'Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Ain (ADEA), son voisin rue du Peloux, propose notamment des formations des filières sociale et médico-sociale. Un partenariat avait été signé avec l'ADEA, consistant essentiellement en la mutualisation de l'homme d'entretien ...

L'environnement socio-économique de l'Ain se caractérise par les éléments suivants. Selon une estimation INSEE de janvier 2015, le département compte 634 173 habitants (+1.3% par rapport à 2008). A elle seule, l'aire urbaine de BOURG EN BRESSE compte 124 197 habitants, soit quasiment 20% du département. Le taux de chômage est en augmentation entre 2009 et 2014, passant de 6,2% à 8,1% de la population active mais reste inférieur à la moyenne nationale (10%). La structure de l'emploi est marquée par une proportion importante d'employés et ouvriers (75%) et une prégnance du secteur des services (64.4% de la population active). L'industrie concerne 32.9% de la population active et l'agriculture 2.7%. Le département consacre environ 38% de son budget à l'action sociale, soit un peu plus de 244 millions d'euros.

IV) Structure

1. Quelques dates ...

Comme l'indique le projet associatif de l'AREFIS, association gestionnaire de l'IREIS et sur laquelle nous reviendrons plus loin, « l'IREIS est le fruit d'étapes successives ».

La première d'entre elle date de 2001. L'offre de formation à l'intervention sociale est éclatée. Un certain nombre d'organismes propose des formations, des partenariats existent, mais ces acteurs de la formation ne sont pas organisés entre eux et rien ne formalise leurs liens. Le projet associatif de l'AREFIS explique que ces différents partenaires « *concluent à la nécessité d'unir leurs forces afin de doter le territoire Rhônalpin* » d'un institut de formation, multi-filières, à vocation régionale, ouvert à l'espace européen et porteur de valeurs clairement identifiées, commune à ses initiateurs ».

Ces valeurs sont précisées dans ce même projet :

- ~ « *La reconnaissance et la prise en compte de la personne dans sa globalité*
- ~ *L'engagement des stagiaires, étudiants et intervenants sociaux dans une démarche permanente de développement des compétences de l'expertise ;*
- ~ *L'accès à la promotion sociale et professionnelle pour tous (la formation tout au long de la vie) »*

C'est en 2003 que l'IREIS s'installe dans l'Ain, en même temps qu'en Haute-Savoie (ANNECY).

En 2009, la direction générale de l'IREIS s'installe à VILLEURBANNE (69). C'est trois ans plus tard, en 2012, que l'IREIS de l'Ain aménage dans ses locaux actuels, dans des bâtiments achetés par l'AREFIS et situés au 48 de la rue de Peloux à BOURG EN BRESSE.

2. Missions

Cet établissement, comme son nom le laisse deviner, dispense des formations certifiantes ainsi que des formations continues dans le champ du travail social (annexe 1).

Les formations diplômantes proposées par l'IREIS sont les diplômes d'état d'accompagnant éducatif et social, d'assistant familial, d'éducateur de jeunes enfants, d'éducateur spécialisé, d'assistant de service social ainsi que le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (CAFERUIS).

D'autre part, l'IREIS propose un certain nombre de formations continues qui sont elles aussi articulées autour de l'intervention sociale, que ce soit en inter-établissement ou en intra-établissement. Cette offre évolue et s'enrichit en fonction du contexte local et des demandes faites par des établissements ou par des organismes paritaires collecteurs agréés, comme UNIFAF.

Enfin, l'IREIS est engagé dans une démarche de recherche via l'Espace Scientifique et Praticien en Action Sociale et en Santé (ESPASS). Outre la recherche proprement dite, l'ESPASS organise annuellement un colloque en partenariat avec la Mutuelle d'Assurance des Instituteurs de France (MAIF), des « rencontres impromptues » regroupant des chercheurs, des praticiens, des étudiants autour d'une thématique précise, des journées d'étude ainsi que des publications de travaux.

Les principales missions de l'IREIS, qui s'inscrivent dans celles de l'organisme gestionnaire que nous avons évoqué plus haut et qui représentent l'essentiel de son activité, sont donc :

- De dispenser les formations initiales aux métiers de l'intervention sociale,
- D'assurer des programmes et actions de formation continue, de formation-conseil et d'études dans le champ de l'intervention sociale.

Il convient de souligner que ce « catalogue » de formations n'est pas figé et se doit de faire face à une double évolution : celle des appels d'offre de formation continue d'une part, mais aussi celle des référentiels métiers. Ainsi, une réflexion est en cours pour

réorganiser la formation de la filière éducateur spécialisé pour répondre à la nécessité de placer ce diplôme au grade de licence.

3. *Public*

L'IREIS s'adresse, de manière générale, à tout acteur de l'intervention sociale ou à toute personne désireuse de le devenir.

4. *Moyens*

a. *Moyens humains*

Pour mener à bien ces missions, l'IREIS s'appuie sur une équipe de 10 responsables pédagogiques et formateurs. Chaque filière est animée par un « binôme » responsable pédagogique – formateur qui travaille en étroite collaboration.

Leur principale mission concerne l'organisation d'un processus pédagogique par rapport à un référentiel de diplôme précis. Il s'agit donc de proposer une démarche consistant à prévoir, mettre en œuvre et réajuster si nécessaire les moyens nécessaires pour préparer les étudiants aux diverses épreuves de certification. Ce travail est compliqué du fait de la complexité des paramètres à prendre en compte. Nous pouvons pour illustrer cette difficulté citer l'exemple de l'articulation entre les temps de stage et les temps dits de « regroupement » durant lesquels les étudiants sont présents à l'IREIS. Il faut alors réussir à tenir compte au mieux des contraintes de chacun. Cela est plus difficile encore concernant le stage long des éducateurs spécialisés. Dans une démarche de professionnalisation, ils n'en demeurent pas moins des étudiants : la formation proposée doit pouvoir leur permettre de concilier ces deux impératifs. De plus, les responsables pédagogiques et formateurs de l'IREIS participent activement à des séquences de formation face aux étudiants (cours, ateliers de méthodologie, ...). Ils font également appel à différents partenaires et professionnels extérieurs pour l'animation des autres temps de formation. Enfin, le suivi individuel des étudiants est l'autre mission principale des responsables pédagogiques et des formateurs de l'IREIS. Si son importance en temps et en intensité varie en fonction de la personnalité de chaque étudiant et

du moment de la formation, il n'en reste pas moins que ce suivi individuel reste un élément central du dispositif de formation.

Le pôle administratif de l'IREIS est composé de trois secrétaires et d'une comptable. Au-delà des tâches purement administratives, elles sont amenées à être directement au contact des étudiants pour les accompagner dans leurs démarches, et des formateurs pour l'organisation matérielle des formations (répartition des salles, emploi du temps par filière, etc.). Il me semble nécessaire de souligner cette proximité forte en « administratif » et « pédagogique » car elle contribue non seulement au bon déroulement des formations sur le plan organisationnel, mais elle permet également une certaine unité de l'équipe autour de la mission première de l'établissement.

b. Moyens matériels

Les bâtiments actuels de l'IREIS de BOURG EN BRESSE offrent la possibilité d'organiser la formation en des temps de travail collectif transversal entre plusieurs filières (amphithéâtre), des temps de travail par filière (salles de cours), mais aussi des temps de suivi individuel dans des bureaux. Cette organisation me semble importante à souligner dans la mesure où elle impacte le déroulement des formations. De plus, ces bâtiments constituent l'existence tangible et matériellement identifiable de l'IREIS. Même si ce n'est pas le seul élément, ils doivent donc permettre à l'IREIS d'être identifié et reconnu comme acteur de la formation de l'intervention sociale. Par exemple, c'est l'amphithéâtre qui permet l'existence des rencontres impromptues.

Enfin, les formateurs ont à disposition quatre véhicules de service leur permettant de se déplacer sur le département ou la région, que ce soit pour des visites de stages ou pour des rencontres avec d'autres partenaires. Là encore, cet aspect n'est pas aussi anodin qu'il n'y paraît, car c'est l'existence même de ces moyens qui contribue à valider la mise en œuvre de la volonté partenariale de l'IREIS.

V) Ma place à l'IREIS

1. *Rôle*

Après avoir été, en septembre 2017, accueilli et présenté à l'équipe et aux étudiants en tant que « formateur en formation », j'ai signé en septembre 2018 un contrat de professionnalisation, qui m'a permis plus encore d'être situé et reconnu comme formateur, et donc comme une personne ressource possible. Cette position concerne les étudiants, que j'ai rapidement pu rencontrer. Elle intéresse également les autres formateurs qui m'ont rapidement interpellé et pris en compte dans l'organisation de temps de formation. En effet, si je suis positionné prioritairement sur la filière « Educateur Spécialisé » (ES), je peux être amené, comme tout formateur, à intervenir sur d'autres filières, soit pour une approche transversale d'un thème donné, soit pour un apport précis auprès d'une filière donnée. Par exemple, je suis assez rapidement intervenu dans un temps de travail auprès des étudiant(e)s éducateurs de jeunes enfants sur la notion de « coopération ». Enfin, j'ai surtout pratiqué, en tant qu'éducateur spécialisé, dans le champ du handicap, et ce pendant une vingtaine d'années. C'est donc plus particulièrement sur ce « champ d'expertise » que je suis amené à être positionné à l'IREIS.

2. *Missions*

Les missions qui découlent de ce positionnement sont donc très proches de celles des formateurs. L'une des missions premières consiste en une réflexion continue autour du contenu et de la forme pédagogique de la filière « ES ». Le référentiel du diplôme indique les compétences avec lesquels les éducateurs spécialisés pourront agir. En revanche, il ne dit rien du chemin à suivre pour y parvenir. Par exemple, le domaine de compétences 3 « Communication professionnelle » indique que l'éducateur spécialisé, dans le cadre d'un « travail en équipe pluriprofessionnelle » doit être capable de « s'inscrire dans un travail d'équipe » et « élaborer, gérer et transmettre de l'information ». Si la forme de la certification, via un « journal d'étude clinique » (JEC) est précisée, la mission du formateur sera de concevoir un processus amenant les étudiants à valider ce domaine de compétence. Il devra donc à la fois réfléchir sur le « quoi » mais aussi sur le « comment ».

Une autre des missions du formateur qui pourra être mienne durant cette année concerne l'animation et la co-animation de séquences ou temps de travail face à des groupes d'étudiants. Il s'agit alors de mettre en œuvre une action dite « d'enseignement », même si comme nous le verrons plus tard c'est précisément cette question de la transmission face à un public plutôt jeune que je souhaite interroger.

La formation des éducateurs spécialisés se fait en alternance pédagogique. Leur parcours de formation se partage entre enseignement théorique (1450 heures) et stage pratique (2100 heures). Je serai donc amené au cours de mon stage à remplir une mission de lien avec les partenaires qui accueillent des étudiants de l'IREIS. Ce travail peut aller de la « simple » visite de stage au suivi plus régulier dont peut avoir besoin un étudiant en situation délicate.

CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE

I) La professionnalisation

Si le terme de professionnalisation renvoie d'emblée à une notion d'une dynamique, celle permettant de passer d'un état de « non professionnel » à celui de « professionnel », il ne dit pas grand-chose de plus. Il ne dit pas à qui ou à quoi il s'applique, les conditions dans lesquelles il est apparu et celles dans lesquelles il peut évoluer, pas plus que les enjeux auxquels il peut éventuellement renvoyer.

A l'instar d'un certain nombre de vocables –autonomie, compétence, expérience, etc. -, il peut être considéré comme un « mot-valise », dont chacun croit connaître le sens, mais en a en réalité une perception différente. Si l'on peut poser que la professionnalisation est le processus qui permet d'aller vers une profession, c'est donc bien à ce terme précisément qu'il faut maintenant s'intéresser.

L'intérêt pour cette notion depuis plus d'un siècle outre Atlantique et depuis quelques décennies en France se mesure notamment à la littérature abondante qui traite de ce sujet. L'objet de ce travail n'étant pas de faire un tour d'horizon complet et exhaustif de la notion de professionnalisation, c'est principalement sur les travaux de Richard Wittorski et Raymond Bourdoncle que je m'appuierai dans cette partie.

1. Aux origines : regard étymologique

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL) situe au début du XII^{ème} siècle la première définition du terme profession, qui serait alors compris comme la « déclaration publique de ses sentiments, ses idées ou sa foi »⁴. Le Littré précise que « faire profession d'une religion, c'est l'exercer ouvertement »⁵, de façon assumée et revendiquée. Ce sens premier a perduré longtemps : la « profession de foi » est toujours en usage actuellement. Il s'agit dès lors de témoigner de son attachement à sa foi. Au-delà du caractère religieux attaché à cette première acception, il y a à l'origine, dans ce terme, l'idée d'une mise

⁴ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/profession>

⁵ <https://www.littre.org/definition/profession>

en avant, presque d'une revendication, d'une croyance, d'une doctrine. Selon le CNTRL, vers 1555, « faire profession de » signifie alors « témoigner de son appartenance à afficher, montrer, se piquer de, se donner comme ». C'est dans l'étymologie que nous trouvons l'explication au sens donné principalement à ce mot : « Prov. professio ; espag. profession ; ital. professione ; du lat. professionem, qui vient de professus, qui a exposé, déclaré ». C'est ici l'idée de l'affichage (d'une foi, d'une doctrine, d'une croyance) qui prédomine. C'est d'ailleurs ainsi qu'il faut entendre l'expression de « profession de foi » au sens électoral : il s'agit d'un écrit dans lequel sont détaillées les opinions, idées et propositions d'un candidat à une élection par exemple.

Il est remarquable de noter que cette même expression s'est également appliqué par extension au fait d'une « habitude invétérée » dont on ne se cache pas. Par exemple, Pascal écrit « Rien n'est trop hardi pour des calomniateurs de profession » (Les Provinciales, cité par Le Littré).

Notons que, dans le 1er sens que nous venons de décrire, la profession, terme auquel est systématiquement accolé le verbe « faire » indique à la fois une intention et l'action qui s'y rapporte, en l'occurrence celle d'afficher et exposer (une foi, une idée, une habitude, etc.). Dans le second sens, ce n'est plus une action mais un état de fait : être de profession de.

C'est au début du XVIIIème siècle que le terme de profession est plus explicitement lié à l'idée d'une activité. Ainsi en 1716, c'est la « partie de la société attachée à une activité, corps de métier » (La Motte, Réflex. sur crit., p.201, cité dans Le Littré). ; puis, en 1794 « spéc. en tant que groupe représentant une certaine force sociale » (Condorcet, Esq. tabl. hist., av.-pr., p.11. Ibid). Nous percevons alors bien qu'il y a là une évolution sémantique majeure qui nous rapproche de fait du sujet qui nous intéresse et que nous allons pouvoir développer. Ce court détour par l'histoire et l'étymologie me paraît pertinent dans la mesure où il donne un éclairage particulier sur ce que peut être une profession telle que nous l'entendons aujourd'hui. Il y a dans ce mot, dès son origine, l'idée d'une volonté d'afficher et d'exposer : une foi, une idée, une doctrine, au départ, puis une activité, un métier, par la suite.

2. *La professionnalisation : qui, quoi, où, comment, pourquoi ?...*

Comme nous l'avons vu en préambule, nous percevons d'emblée que la notion de professionnalisation renvoie à priori à l'idée d'un mouvement. Si cette « mise en mouvement » (Wittorski, 2008) n'est ni unique ni uniforme, il est nécessaire d'éclaircir ce qu'est ce processus pour en comprendre à la fois l'intérêt mais également les limites. L'intérêt suscité, et le fait que « le thème de la professionnalisation rencontre aujourd'hui un vif succès non seulement dans le champ de la formation mais aussi dans celui du travail » (Ibidem), tient sans doute pour grande partie aux « connotations majoritairement positives » (Bourdoncle, 2000) liées au terme de profession auquel il renvoie. Le contexte socio-économique, avec notamment un chômage relativement élevé, n'est pas étranger à cela. De plus, l'idée d'un « processus aboutissant à cet état [...] bénéfique de profession » (ib) est également en elle-même connoté positivement. Ce « processus conduisant à un état jugé meilleur » est donc naturellement perçue de manière positive.

Pour autant, ce processus est en lui-même polysémique et il faut donc ici en préciser les différents traits. La présentation qui suit ne doit pas masquer le fait essentiel qu'il n'y a aucun clivage entre chaque aspect évoqué : chacun est tour à tour mis au travail, le curseur se déplaçant en fonction des objectifs de l'analyse.

Pour Raymond Bourdoncle⁶, on peut distinguer cinq sens à donner à l'idée de professionnalisation : l'activité elle-même, le groupe qui exerce cette activité, les savoirs liés à cette activité, l'individu exerçant l'activité et la formation à l'activité.

C'est cette trame que nous suivrons ici.

3. *La professionnalisation de l'activité*

L'activité est évoquée ici comme étant « l'ADN » de la profession. Exercée régulièrement et non gratuitement, elle est intimement liée à l'idée que l'activité est une source de rémunération, qu'elle permet de « gagner sa vie ». L'exemple de l'évolution des pratiques sportives me semble particulièrement pertinent. Une activité sportive exercée à des

⁶ Bourdoncle Raymond. « Professionnalisation, formes et dispositifs ». In: Recherche & Formation, N°35, 2000. Formes et dispositifs de la professionnalisation, sous la direction de Marguerite Altet et Raymond Bourdoncle. pp. 117-132.

fins pécuniaires devient de fait une profession. C'est bien la rémunération engendrée par sa pratique qui fait de cette activité ou non une profession. Par exemple, le football ou le tennis (pour ne citer qu'eux) demeurent pour certains une activité, au sens où elle est pratiquée bénévolement. Mais elles sont pour d'autres une profession donnant lieu à rémunération. Il en est de même pour des activités artistiques.

Il est intéressant de faire le lien ici avec certaines évolutions concernant le « bénévolat ». C'est cette dynamique de professionnalisation de l'activité qui a permis « la transformation de l'aide bénévole aux malades en métier rétribué d'infirmière » (Bourdoncle, 2000).

Il est alors permis de s'interroger sur la professionnalisation de certaines activités du champ socio-éducatif. Si Bourdoncle évoquait, en 2000, la « difficile pérennisation de ces emplois [aides-éducateurs] sous forme de métier stable, c'est-à-dire de professionnalisation », on peut aisément faire le lien avec l'activité réalisée aujourd'hui par les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), dont la pérennisation des emplois n'est à ce jour pas complètement assurée.

Wittorski apporte un éclairage supplémentaire en évoquant l'apparition du mot profession dans les pays anglo-saxons. Dans ce contexte, que Wittorski situe au début du XXème siècle, c'est l'idée de la transformation d'une activité en profession libérale qui est prégnante. Cela s'explique par le « contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place » (Wittorski, 2008, p2). La nuance est moins dans le système économique liée à l'apparition du terme, que dans l'idée que les professions sont ici « définies par trois critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service ». Les professions requièrent donc un savoir important, savoir qui est dispensé dans les universités. La nécessité de devoir mobiliser ces savoirs pour exercer la profession induit d'une part que les futurs professionnels suivent un cursus universitaire, et que ce même cursus soit construit et alimenté par les professionnels eux-mêmes, qui doivent alors se consacrer « autant et même plus à l'accumulation et à la transmission de leur savoir qu'à leur pratique professionnelle directe » (Bourdoncle, 2000, p 120). Cette approche est aujourd'hui très largement nuancée par le constat fait qu'un savoir qui ne serait que théorique ne suffit pas à l'exercice d'une profession. C'est, comme nous le verrons plus loin, vers la nécessaire articulation de la formation avec la pratique professionnelle qu'il faut aller.

4. *La professionnalisation du groupe*

Au-delà de l'activité, exercée de façon régulière et à des fins financières, la professionnalisation concerne également l'ensemble de ceux qui exercent ladite profession. Au niveau du groupe, c'est un enjeu de reconnaissance dont il est question. Wilensky (1964), cité par Bourdoncle, a repéré un certain nombre d'étapes de professionnalisation dont certaines concernent le groupe. Parmi celles-ci, deux me paraissent particulièrement remarquables : la création d'une association professionnelle d'une part, et la création d'un code de déontologie d'autre part. Ces éléments sont prioritairement ceux qui permettent à une communauté, dont le bien commun est l'activité, de se constituer en profession, pouvant ainsi promouvoir la profession en elle-même, en lien avec une dimension de construction identitaire intrinsèque –en permettant et encourageant échanges et formation- et extrinsèque – en tant que groupe indétifiable auprès des pouvoirs politiques et/ou des employeurs : « selon certains auteurs, le code de déontologie est également un instrument politique » (Wittorski, 2008).

Pour Wittorski, c'est du côté anglo-saxon que l'on trouve l'origine de la professionnalisation ainsi perçue : « en Angleterre, par exemple, des occupations telles qu'infirmier, vétérinaire, seront reconnues au terme d'un long parcours passant notamment par [...] la création d'associations professionnelles ».

5. *La professionnalisation des savoirs*

Nous sommes là au cœur de ce qui peut constituer une clé de compréhension des professions. Comme nous l'avons vu plus haut, il y a dans le terme de profession, à l'origine, un lien avec quelque chose qui s'affiche, qui se déclare. Ainsi, les savoirs sont les éléments d'une profession qui peuvent se transmettre (tout au moins peuvent tendre à être transmis), explicitement plutôt que par imitation. Goode (1969, cité par Bourdoncle, 2008) a répertorié les caractéristiques incontournables que doit avoir un savoir pour pouvoir être « professionnel ». Si la plupart est plutôt positif (abstrait et organisés, crédibles, créés par la profession elle-même), l'une d'entre elle est étonnamment décalée des individus auxquels le

savoir s'adresse, mais vise, par une certaine sophistication à « ne pas être aisément accessible à l'homme ordinaire, ce qui confère au groupe professionnel une espèce de mystère ». Poussée à l'extrême, pour ne pas dire caricaturée, cette idée pourrait indiquer qu'il ne suffit pas qu'un savoir professionnel soit pertinent, encore faut-il qu'il laisse étranger à son contenu le non initié.

Mais ce qui me paraît à souligner, c'est la distinction faite par Philippe Perrenoud, concernant la professionnalisation du métier d'enseignant, entre « les savoirs à enseigner (les disciplines) et les savoirs pour enseigner (pédagogie, didactique, connaissance du système éducatif ...) » (cité par Bourdoncle, 2000). Ce type de séparation, entre savoirs A enseigner et savoirs POUR enseigner, peut-il être vu dans d'autres activités ? La question mérite à mon sens d'être posée, même si nous n'avons pas la prétention dans ce travail d'y répondre ! Toutefois, la définition proposée par Gauthier (2017) du savoir de base des enseignants est, selon moi, largement transposable à d'autres professions : « ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail dans une situation d'enseignement donnée ». Quelle que soit l'activité au cœur de la profession concernée, ce sera bien toujours un ensemble de savoirs, connaissances, habiletés et attitudes que le professionnel devra maîtriser pour exercer sa profession.

Une autre approche de cet aspect concerne le lien à faire avec les compétences. Pour Guy Le Boterf, « la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés »⁷. Bien que loin d'être unique, cette définition permet à Guy Le Boterf de faire le lien entre les compétences et les types de savoirs concernés, qu'il estime au nombre de sept : savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire procéduraux, savoir-faire expérientiels, savoir-faire sociaux et savoir-faire cognitifs. Cette question du lien entre savoirs et compétence est d'autant plus à souligner qu'elle concerne non seulement la professionnalisation des savoirs, mais également, comme nous allons le voir, celle des personnes et celle de la formation elle-même.

⁷ LE BOTERF (G), 1997, compétence et navigation professionnelle, Paris, Editions d'organisation

6. *La professionnalisation des personnes*

S'il ne me semble pas pertinent de faire une hiérarchie des objets auxquels s'applique l'idée de professionnalisation, je pense pouvoir dire malgré tout que celle concernant les personnes est d'une importance particulière. En effet, in fine, que ce soit en terme de profession, de professionnalisation, de métier, d'apprentissage, de formation, c'est bien l'individu qui se trouve être le premier concerné.

Cette dimension va au-delà du fait, pour une personne, de mémoriser des savoirs (qu'il s'agisse de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être) ou de construire un certain nombre de compétences. L'enjeu particulier de la professionnalisation des personnes se situe au niveau de l'identité « qui se construit progressivement par identification du rôle professionnel » (Bourdoncle, 2000). Il ne suffit pas pour qu'une personne exerce une activité à des fins de rémunération et avec l'ensemble des « habiletés » nécessaires pour faire d'elle une professionnelle. Ce qui se joue là se situe à un niveau plus subtil me semble-t-il, celui d'une « socialisation professionnelle » définie comme un « processus par lequel les gens acquièrent sélectivement les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membres » (Merton cité par Bourdoncle). Il s'agit d'éléments que je qualifierais de « non opérationnels » dans la mesure où ils ne s'appliquent pas en tant que tel à la réalisation de l'activité professionnelle. Ils ne sont pas à proprement parler des « savoirs » tels que nous l'avons vu plus haut, mais participent, en les traversant, à la construction d'une identité professionnelle.

Il est alors nécessaire de préciser en quoi socialisation professionnelle et formation ne sont ni synonymes ni mêmes équivalents. Pour Wittorski, la formation est « un processus institutionnalisé et explicite d'acquisition », alors que la socialisation professionnelle relève d'un « processus souvent informel d'adaptation, qui dure beaucoup plus longtemps, au moins pendant les premières années de la vie professionnelle, sinon tout au long de la vie ». Les deux éléments à retenir ici sont selon moi ceux de la temporalité d'une part, et de la finalité d'autre part. La formation professionnelle d'un individu, bien que je sois conscient qu'elle peut également perdurer au-delà, se fait le plus souvent dans un temps limité, balisé par un début officiel (l'entrée en formation) et une fin, la fin de ce premier cycle de professionnalisation se matérialisant souvent par un diplôme. La socialisation professionnelle, bien que probablement relativement intense durant la formation initiale, se poursuit tout au

long de l'existence, ne trouvant pas une fin identifiée au moment de l'obtention de tel ou tel diplôme professionnel. D'autre part, si cette socialisation est un effet secondaire important de la formation professionnelle, elle n'en constitue pas l'objectif prioritaire, et peut tout autant se développer hors ce cadre explicite, parfois dans une direction autre que celle prise lors de la formation.

7. La professionnalisation de la formation

« Professionnaliser une formation, c'est la construire de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée » (Bourdoncle, 2000). Cette explicitation indique précisément ce qui, par opposition à la formation générale, fait la singularité de la formation professionnelle.

Tout d'abord, le fait qu'elle doive permettre d'exercer une activité renvoie expressément à la notion de compétences, ainsi que nous l'avons évoquée plus haut (cf « La professionnalisation des savoirs »). Il ne s'agit pas de faire acquérir ce qui serait uniquement du côté du savoir (quel que soit le type de ce savoir), mais bien d'aller vers une aptitude à réaliser une activité. Cela a bien évidemment des conséquences directes sur le dispositif de formation en matière de pédagogie notamment. En effet, si l'on peut considérer que des savoirs peuvent s'apprendre, les compétences elles ne peuvent que se construire. Cela implique donc une mise en situation concrète des apprenants, qu'il faut articuler avec les enseignements théoriques nécessaires. C'est donc bien évidemment par la mise en place de stages et/ou de dispositifs d'alternance (entre milieu professionnel et centre de formation) que s'exprimera cette indispensable articulation.

D'autre part, comme nous l'avons vu, les enjeux identitaires dans la professionnalisation des personnes sont importants. La formation doit alors permettre, en quelque sorte, la pose des premières pierres de cette construction identitaire. L'organisation matérielle de la formation doit permettre cela : fonctionnement en promo, locaux dédiés, temps d'échanges et outils de communications, etc. La formation professionnelle doit ainsi permettre et encourager les liens entre étudiants, tout comme l'alternance favorise les liens avec les professionnels.

Enfin, la reconnaissance sociale du diplôme n'est envisageable que si les professionnels eux-mêmes sont impliqués dans le contenu de la formation d'une part, mais aussi dans la validation dudit diplôme d'autre part. C'est le cas des enseignants-chercheurs praticiens en droit et en médecine par exemple. « S'il s'agit d'une profession, il est dans sa nature de contrôler la formation en y étant directement impliquée [...] » (Bourdoncle, 2000).

8. Au-delà des objets de la professionnalisation : la notion de développement professionnel

Le lien entre apprentissages et développement professionnel semble à priori évident, les premiers étant l'un des moteurs du second. Cependant, bien que « [...] l'activité occasionne sans cesse des apprentissages et produise des savoirs nouveaux [...] » (Champy-Remoussenard cité par Wittorski, 2008), il est possible d'apporter une précision visant à éviter un amalgame. L'apprentissage peut être perçu dans des dimensions spatiales et temporelles mieux identifiées et potentiellement plus réduites que le développement, qui contient intrinsèquement l'idée d'une durée plus longue et d'une construction du sujet dans cette durée.

Ceci posé, il me semble maintenant pertinent de nous intéresser à cette idée de développement professionnel.

Dans cette logique, il est tout d'abord essentiel de rappeler que, tout comme celui de professionnalisation, le terme de « développement professionnel » indique en lui-même l'idée d'un mouvement, d'une évolution (en l'occurrence connotée positivement). Wittorski, s'inspirant de Le Boterf, évoque « l'itinéraire de professionnalisation d'un individu (relevant d'une logique de « navigation professionnelle »). C'est ce mouvement qui permet à l'individu, à travers un certain nombre de situations variées -Wittorski cite notamment l'autoformation accompagnée, les situations de travail simulées, les situations de travail accompagnées, les retours d'expérience, les situations en partage de pratiques, les voyages d'études, la rédaction de mémoires, les rencontres professionnelles- qui jalonnent son parcours professionnel l'accomplissement d'une évolution, donc un développement.

Cette notion de parcours renvoie donc à celle d'expérience. Cette notion fait l'objet de nombreux travaux et approches, et prêter à débat. Par exemple, pour Schwartz (1999, cité

par Wittorski) la notion d'expérience est « un concept fade » renvoyant à l'idée d'une nécessaire « renormalisation ». Je n'aurai pas la prétention de trancher ici ce débat ! Je retiendrai plutôt pour ma part la proposition de Dubet (cité par Wittorski, op cit) pour qui « le sens de leur [les individus] action et de leur expérience ne leur est pas donné par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes ». C'est donc bien cet indispensable regard réflexif de l'individu sur son vécu, et sur ses actions face à des situations nouvelles, qui lui permet de donner du sens à ce vécu, et constitue donc son « expérience ». C'est par cette production de sens que Mezirow (op cité) définit le fait d'apprendre : « [...] dans l'apprentissage transformateur, nous réinterprétons en quelque sorte une expérience ancienne [...] attribuant ainsi à l'expérience passée un sens nouveau et une perspective nouvelle ».

Ce sens n'est utile que s'il trouve son origine dans le « faire », c'est-à-dire dans les réponses concrètes à apporter face à une situation nouvelle, c'est-à-dire « une incorporation croissante de compétences à l'action et [...] leur hiérarchisation » (op cit).

Le contexte favorable, voire nécessaire, à la réalisation de ce développement personnel est également à prendre en compte. En effet, ces apprentissages ne peuvent se faire « dans l'absolu ». La formation est donc un processus « de mise en forme de l'être dont on peut au moins discerner trois agents : soi (autoformation), les autres (hétéro-formation : parents, milieu) et les choses (écoformation : échanges physiques et biologiques) » (Galvani, cité par Wittorski, 2008). Spécifiquement regardée du point de vue du développement professionnel, cette citation me paraît particulièrement pertinente. Si de fait le soi, l'individu, est au cœur de son propre développement, celui-ci ne peut survenir que par les échanges avec les autres et avec le milieu dans lequel l'individu évolue. On peut également souligner que l'analyse organisationnelle proposée par Moisan (1997, cité par Wittorski) et s'appuyant sur les travaux de Mintzberg, indique qu'une organisation de type bureaucratie professionnelle est particulièrement propice aux apprentissages en autoformation. Mintzberg précise d'ailleurs que « la complexité [de l'environnement caractérisant ce type d'organisation] nécessite l'utilisation de compétences et de connaissances que l'on peut seulement apprendre au cours de longs programmes de formation [...] » (Mintzberg, 1980).

La prise en compte de cet environnement est, sous un angle différent, l'objet de travaux qui indiquent que « le développement des personnes se réalise à la faveur d'une codétermination et d'une codétermination activité-acteur(s) » (op cit). On ne peut donc

sciemment isoler, évoquant la question du développement professionnel, l'évolution du sujet, l'acteur, de celle de son activité : « l'agent, l'activité et le monde se constituent chacun réciproquement » (Lave et Wenger, 1993, cités par Wittorski).

Les différentes dimensions de professionnalisation que nous venons d'évoquer concernent indifféremment toutes les professions, sans ne rien dire des particularités de chacune. Pour aller plus loin dans notre travail, il nous faut donc nous intéresser à l'activité constitutive de la profession, en l'occurrence des professions du travail social. Concernant celles-ci, c'est la dimension des valeurs, fondamentale dans la naissance de ces métiers, qui nous paraît revêtir une importance essentielle.

II) Les valeurs

Après avoir vu en quoi la dimension des valeurs est essentielle lorsqu'on parle des professions du travail social, il nous faudra nous intéresser plus précisément à ce terme qui, comme nous le verrons, recouvre des acceptions diverses.

1. Valeurs et travail social : toute une histoire

Avant de voir en détail ce que nous entendons par ce terme, il nous faut préciser en quoi cette notion est essentielle dès lors que l'on parle de travail social. En effet, « le postulat général admis par le secteur social est que ces valeurs sont des références pour tous les travailleurs sociaux quels que soient le type de travail ou la modalité de l'activité exercée, et qu'elles sont propres au travail social »⁸.

Historiquement, l'intervention sociale, marquée par son origine liée à la religion chrétienne, écloit sur une base de tradition caritative. Ainsi, pour Marc-Henri SOULET, cité par Brigitte Dubois, la pitié, l'égalité et la cohésion seraient les fondements de l'intervention sociale. Si l'on peut s'interroger sur la place dévolue aujourd'hui à la pitié originelle, on peut toutefois remarquer que l'égalité évoquée s'est retrouvée ensuite aux frontons des mairies françaises, au cœur de la devise de la République Française : Liberté, Egalité, Fraternité. La

⁸ Bouquet, B. (2012). *Éthique et travail social: Une recherche du sens*. Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.bouq.2012.01.

notion de cohésion semblerait toujours d'actualité puisqu'une Direction Générale de la Cohésion Sociale existe au sein du Ministère des Solidarité et de la Santé.

De ces origines empruntées de religieux, on peut noter que l'intervention sociale a longtemps été marquée par un aspect moral, et donc moralisateur, faisant « l'économie » d'une dimension éthique, les notions de « bien » et de « mal » étant réservées à la religion.

Prégnante jusqu'au début du XIX^{ème} siècle, cette réalité va évoluer. « [...] Nous voyons petit à petit un glissement s'opérer entre l'engagement religieux et la professionnalisation du travail social »⁹. Cette professionnalisation trouve sa concrétisation en 1938 avec la création du diplôme d'Etat d'Assistante de Service Social (DASS). Les valeurs prédominantes durant cette période « sont alors la croyance en un idéal de justice, le désir d'aide à autrui, la disponibilité, le dévouement professionnel [...] » (Bouquet, 2012).

Cette évolution éloignant l'intervention sociale du contexte religieux d'origine se poursuit dans l'après-guerre, avec notamment l'apport du *case-work*, amenant à substituer la notion de relation d'aide à celle d'assistance. Cette évolution est notable, car elle représente une étape significative dans l'approche du travail social et de sa professionnalisation. Cette démarche s'appuie en effet sur des apports scientifiques divers (psychologie, psychologie sociale, biologie, ...), permettant l'émergence de concepts et valeurs qui se confondent souvent (Bouquet, 2012). Nous pouvons ainsi citer la considération de la personne, qui renvoie à des valeurs de respect, de dignité d'acceptation de la personne notamment.

A partir des années 60, les politiques publiques redéfinissent les contours du travail social, notamment en définissant plus précisément les missions des travailleurs sociaux et indiquant de nouvelles priorités, telles que la vie sociale collective et la promotion des individus notamment.

Mais ce sont l'émergence et l'avènement des pédagogies nouvelles par des psychologues dits « humanistes » -comme Carl Rogers et A.S Neil entr'autre- qui contribuent à donner une impulsion différente au travail social. En se centrant sur la personne, pour « permettre à l'inadapté de partir à la recherche de lui-même, de se trouver, de libérer un processus en germe chez lui » (Bouquet, 2012), le travailleur social ne fait alors plus de la norme sociale sa référence première. Acceptant la dimension subjective inhérente à tout travail social, ce sont des valeurs de l'ordre de la « neutralité bienveillante » ou de la « non-

⁹ Baudain, P., Pommier, C., Pommier, N., (2015). Réussir son concours ASS-EJE-ES-ME. Edition Setes

directivité » qui sont alors à l'œuvre. En conséquence, c'est la relation avec la personne qui est privilégiée comme « outil » de la pratique sociale. Parallèlement, la place des échanges en équipes devient centrale pour rechercher et donner du sens à la pratique.

Les années 70 voient un double mouvement s'opérer. Le premier requestionne en les « alimentant » les valeurs professionnelles alors à l'œuvre, avec, par exemple, la promulgation de lois en faveur des personnes handicapées (1975). Le second met en tension ces valeurs, dans la suite des « événements » de mai 1968. La peur et le rejet d'un certain contrôle social entraîne une défiance des institutions. Pierre Nègre, cité par Brigitte Bouquet, utilise la formule suivante : « le tout est politique fait retour brutal de balancier par rapport au tout est désir ».

Les années 80 sont marquées par la réforme de la décentralisation et les contraintes nouvelles liées à la prise en compte de la place nouvelle de l'économie dans le travail social. Entre normalisation et logique économique, les valeurs professionnelles, tout comme la dimension d'éthique personnelle, sont remises en question face à des paradigmes politiques et économiques, dans lesquels l'individualisme et le réalisme prennent le dessus sur le collectif et le désir jusqu'ici privilégié.

Enfin, dans les années 90, la question de l'exclusion, dans un contexte social dégradé, se pose et l'insertion émerge comme « solution ». Le travail social entre dans une nouvelle ère : le suivi fait place à l'accompagnement, le projet prend le dessus sur la relation d'aide, et l'évaluation, jusqu'ici somme toute peu mise en avant, prend une place prépondérante. Par cette démarche nouvelle d'évaluation, la recherche de la qualité devient un élément important du travail social, devenant en elle-même une valeur.

Cette période de doute et de ré-interrogation des valeurs se poursuit dans les années 2000, en lien avec la promulgation de lois concernant les jeunes et les migrants. Dès lors, « la volonté d'une réaffirmation du Sens du travail social et de la réflexion éthique est très forte » (Bouquet, 2012). Pour Nathalie Lavielle-Gutnik, « [...] les professionnels partagent de mêmes doutes quant à la permanence de leurs systèmes de valeurs dont ils considèrent qu'ils peuvent se trouver remis en cause au gré des modifications réglementaires, des conventions, voire des projets [...] »¹⁰.

¹⁰ Lavielle-Gutnik, N. (2019). Les acteurs de l'intervention sociale face aux défis du renforcement de leurs identités et de leurs collectifs de travail. *Forum*, 156(1), 37-48.

Ainsi, les valeurs dans le travail social semblent constituer un élément constitutif des métiers concernés. Ainsi, « toutes les interventions sociales sont sous-tendues –implicitement ou explicitement- par des valeurs. Les valeurs donnent sens à ce qui est dit ou ce qui est fait ; elles ont un sens social » (Bouquet, 2012). Naissantes sur des fondements d'héritage moral et judéo-chrétien, elles se nourrissent, s'enrichissent et évoluent au regard des valeurs de la société.

2. Valeur : un terme aux nombreuses facettes

Le terme de « valeurs » a la double caractéristique d'être un mot d'usage courant, largement employé quotidiennement, mais également d'être un concept aux contours aussi flous que largement étudiés. Durant ce travail, j'ai rapidement été « envahi » de documents, écrits, auteurs et références ayant trait à ce terme. J'ai testé l'utilisation de ce mot-clé dans le moteur de recherche « Google ». Le message suivant s'est affiché en préambule : « environ 137 000 000 résultats trouvés (0,34 secondes) » ! J'en retiens deux choses : si l'aspect quantitatif des résultats trouvés n'indique rien en lui-même de l'aspect qualitatif de ces résultats, il est cependant un indicateur de la pléthore des sources utilisant ce terme, indiquant assez bien l'abondance de littérature disponible à son sujet. D'autre part, l'affichage survenant lors de cet embryon de recherche donne immédiatement à voir ce qui fait à la fois l'ambiguïté et la complexité de ce mot. En effet, parmi la liste des éléments à disposition, arrive en première ligne un article au titre étonnant : « Parmi ces 211 choix, quelles sont vos valeurs ? Une vie extra-ordinaire ». Cette formulation m'a étonné car, spontanément et avant même d'aller dans une recherche plus sérieuse sur ce terme, un certain nombre de questions me sont venues spontanément :

- Il y aurait donc, au minimum, 211 valeurs possibles ?
- Les valeurs seraient une affaire de « choix » ?
- Si oui, éclaircir ce ou ces choix serait la promesse d'une vie « extraordinaire » (une courte phrase disponible sous le titre de l'article enfonce le clou : « Il [les valeurs] s'agit d'une boussole interne, qui vous permettra de vous réaliser »).

Il suffirait donc de « choisir » ses « valeurs » pour « se réaliser » dans une vie « extraordinaire ». Bien évidemment, il est ici facile de deviner que se cache derrière le côté trop simpliste de cette affirmation une complexité d'une toute autre dimension.

Autre élément marquant à la suite de cette recherche internet, le terme « valeurs » s'affiche dans des encadrés affublés d'une précision : « valeurs (sociologie) », « valeur morale », « valeur (économie) ». Prémices des difficultés à venir quant à la définition de ce concept, la multitude des portes d'entrée apparaît ici de façon tangible, avec pour finir un article annonçant « les valeurs à suivre à Wall Street » !

Comme souvent face à ce type de difficulté, j'ai voulu regarder du côté de l'étymologie. Le « Dictionnaire étymologique et historique du français » Larousse indique qu'il s'agit d'un terme « qui témoigne de la vaillance, brave ». Le lien avec le verbe valoir, toujours dans cette définition étymologique, met en lumière deux dimensions différentes : considérer valoir comme ce qui est valable, c'est-à-dire « dans formes requises pour être accepté légitimement », mais également comme à la base du verbe *évaluer*, c'est-à-dire « porter un jugement sur la valeur de ».

Définir et appréhender avec précision ce qui se cache derrière ce mot de « valeur » est donc une entreprise redoutable. Le paradoxe est d'autant plus grand que, bien qu'ayant « souffert d'une absence de consensus, que ce soit sur [leur] définition, sur [leur] contenu ou sur la structure des relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres, [...] les valeurs sont un concept central des sciences sociales depuis leur origine »¹¹. Faisant l'objet d'études et de recherches dans différents champs théoriques –sociologie, psychologie, anthropologie, psychologie sociale, ...-, le concept de valeur a donc perdu en « lisibilité » ce qu'il a gagné en précision scientifique. Aussi nous paraît-il plus pertinent d'aborder les valeurs de manière transdisciplinaire, pour proposer in fine une définition, parmi toutes celles possibles, la plus efficiente pour notre propos. Cette construction ne peut donc se faire que progressivement, par la mise en relation des différentes dimensions qui traversent ce concept. C'est après avoir fait ce travail d'éclaircissement que nous pourrions tenter d'approcher ce que sont plus spécifiquement les valeurs en lien avec le travail social. Enfin, afin de préciser autant que faire se peut notre propos, nous évoquerons le concept de norme sociale, dont la proximité avec celui de valeurs nous est apparue au cours de nos recherches.

¹¹ SCWHARTZ, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications *Revue française de sociologie*, vol 47 (4), 929-968

3. *La valeur ou le prix des choses :*

La dimension évaluative liée au terme de valeur est souvent la première qui émerge des recherches qui peuvent être faites dans les dictionnaires.

Il s'agit donc ici de l'importance que l'on accorde à quelque chose. Trivialement, la valeur pourrait donc être définie comme « le prix » de quelque chose. C'est le sens qui apparaît en premier dans la version numérique du « Larousse » : « Valeur : ce que vaut un objet susceptible d'être échangé, vendu, et, en particulier, son prix en argent »¹². Mais cette dimension évaluative ne vaut pas que dans un sens de « monétisation », elle indique plus largement une dimension quantitative, quelle que soit l'unité de mesure choisie. Ainsi, en musique, les notes ont également une valeur. Cela ne veut bien évidemment pas dire que telle note est plus « chère » ou plus importante que telle autre, car c'est sa durée qui est alors décrite et évaluée : la valeur d'une noire qui vaut un temps, celle d'une blanche qui vaut deux temps ou encore celle d'une ronde qui vaut quatre temps. Nombreux sont les exemples de l'utilisation du terme de valeur en lien avec l'évaluation de l'importance ou de la quantité liée à un objet, ainsi que les domaines dans lesquels on peut le retrouver : économie (ex : valeurs boursières), arts (musique, peinture, ...), linguistique, mathématique, etc.

Toujours dans cette visée d'évaluation, c'est-à-dire de la valeur attribuée à un objet, il faut maintenant souligner que ce terme s'applique également à des données moins matérielles, moins tangibles. Le « Larousse » (op cité) l'exprime ainsi : « caractéristique de ce qui remplit les conditions requises pour être valable : sans signature, cet acte n'a aucune valeur ». C'est alors la validité qui est évaluée, ce qui suppose une absence de nuance dans cette évaluation : au contraire du prix d'un objet, dont les variations, globalement, peuvent-être sans fin, la valeur d'un acte, d'un contrat, ou de tout écrit au sens juridique, ne peut être que binaire. Par exemple, dans le domaine commercial, un bon de commande non signé n'a aucune valeur, alors que, signé, il représente un document opposable en termes de droit.

Dernier aspect que nous souhaitons évoquer ici, c'est la valeur accordée, avec plus ou moins d'objectivité, à une personne. Dans le domaine sportif par exemple, il est souvent évoqué « l'arrivée d'une recrue de grande valeur ». Ce sont ici les qualités propres de

¹² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972>

l'individu qui sont évoquées par ce qu'elles ont de bénéfiques souhaités ou attendus pour le collectif.

Si la valeur, en tant que mesure d'une certaine importance (qualitative ou quantitative), est, relativement, facile à traduire, nous constatons qu'un simple changement grammatical en complexifie de façon extrême la définition. En effet, nous n'avons parlé ici que de « la » valeur : de quelqu'un, de quelque chose. Si nous utilisons le pluriel pour évoquer « les » valeurs, nous passons alors à un concept dont la définition est multiple, d'autant que les valeurs ont fait l'objet de très nombreux travaux et recherches. Il nous faut maintenant tenter d'en extraire les éléments les plus signifiants pour notre recherche.

4. Valeur vs valeurs : un « S » qui change tout !

Dès lors que nous parlons *des valeurs*, nous induisons d'emblée que nous abordons là une question beaucoup plus complexe et polysémique. Cet énoncé indique également, comme nous l'avons rapidement évoqué au début de cette partie, qu'il y a donc un certain nombre de valeurs, qu'il s'agira de définir ou du moins de tenter d'approcher, et de poser la question des liens qui pourraient exister entre ces valeurs.

Ainsi que le souligne Shalom H. SCHWARTZ, « les valeurs sont un concept central des sciences sociales depuis leur origine »¹³. Dès lors, d'innombrables travaux et recherches ont été réalisés : il serait aussi vain que présomptueux de prétendre en faire ici une synthèse. Je propose de m'appuyer sur l'étude de SCHWARTZ, qui reprenant les travaux notamment de ROCKEACH (s'appuyant lui-même sur des recherches plus anciennes) a proposé une lecture du concept de valeur.

Selon SCHWARTZ, les valeurs sont appréhendables à travers leurs caractéristiques, au nombre de six :

- Les valeurs sont des croyances : directement liées aux affects, ces croyances, lorsqu'elles sont renforcées ou au contraire remises en question à travers une situation donnée, touchent alors aux sentiments de l'individu. SHWARTZ donne l'exemple de

¹³ Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, vol. 47(4), 929-968.

l'indépendance, dont la menace, en tant que valeur, peut désespérer celui pour lequel elle constitue une valeur prégnante.

- Les valeurs ont traits à des objectifs désirables : introduire l'idée d'un objectif, c'est-à-dire de quelque chose à atteindre ou du moins d'une direction dans laquelle aller, signifie que les valeurs ont donc à voir, nous y reviendrons plus tard, avec les actions que l'individu pourra mener.
- Les valeurs transcendent les actions et situations spécifiques : cela renvoie à l'idée qu'une valeur n'est pas activée précisément en fonction de telle ou telle situation, mais qu'elle traverse l'ensemble des situations vécues, agissant plutôt comme une sorte de filtre à travers lequel la personne appréhende chaque situation. Nous reviendrons sur cet aspect, prépondérant au moment de distinguer valeurs et normes (normes sociales notamment).
- Les valeurs servent d'étalon ou de critères : en tant que repères, les valeurs permettent de décider ce qui est bon ou mauvais. Bien qu'un peu caricaturale, cette formulation indique cependant en quoi les valeurs, bien que souvent inconscientes dans la vie quotidienne, peuvent entraîner une sorte de « conflit », quand le jugement que l'individu porte met en tension différentes valeurs auxquelles il est attaché.
- Les valeurs sont classées par ordre d'importance : hiérarchisées, les valeurs d'une personne permettent ainsi de le caractériser, selon qu'il donne priorité à telle ou telle valeur. Cette caractéristique est également essentielle dans la distinction à faire avec la notion de normes.
- L'importance relative de multiples valeurs guident l'action : c'est donc l'organisation des valeurs activées qui oriente le comportement ou étaye l'attitude de l'individu. « Les valeurs contribuent à l'action dans la mesure où elles sont pertinentes dans le contexte [...] et importantes pour celui qui agit » (SCHWARTZ, 2006).

Jean-Marie Domenach exprime de façon simple et claire cette même approche : « La Valeur est donc étroitement liée à un désir et à une volonté d'incarner dans un comportement, dans une œuvre, la valeur choisie. Décision préalable à toute décision »¹⁴. Outre l'aspect du désir qui est redit ici, il nous semble pertinent d'insister sur le fait que toute valeur, quelle qu'elle soit, ne peut rester à l'état de concept virtuel en dehors de toute réalité, mais qu'elle

¹⁴ <http://www.prospective.fr/valeurs-individuelles-et-valeurs-collectives/>

trouve nécessairement un prolongement tangible à travers l'individu qui la revendique : elle doit nécessairement être *incarnée*.

C'est donc à la définition suivante que nous nous référerons tout au long de ce travail lorsque nous évoquerons les valeurs comme étant « des buts désirables, trans-situationnels, variant en importance, qui servent de principes, guidant la vie des gens. L'aspect crucial de leur contenu, qui distingue les valeurs entre elles, est le type de but motivationnel qu'elles expriment » (SCHWARTZ, 1992). Cet énoncé reprend de façon synthétique l'ensemble des éléments permettant de comprendre à la fois ce qu'est une valeur (un but désirable trans-situationnel) mais également leur fonction (guider la vie des gens). Enfin, elle introduit une notion nous semble-t-il essentielle, à savoir que l'organisation des valeurs, et ce qui les distingue entre elles, sont liées aux motivations et aux types d'objectifs auxquels elles renvoient.

Pour illustrer cet aspect, je citerai très rapidement quelques-unes des dix valeurs de base de la personne identifiées par SCHWARTZ : ce ne sont pas tant ces valeurs en elles-mêmes qui nous intéressent, mais l'illustration du fait qu'une valeur est liée à un objectif, ou du moins un type d'objectif.

Premier exemple : l'autonomie. Pour SCHWARTZ, cette valeur a comme objectif : « indépendance de la pensée et de l'action – choisir, créer, explorer ». Ce premier exemple me paraît d'autant plus « parlant » que l'objectif exprime ici presque la définition même de ce qu'est l'autonomie. Néanmoins, il est intéressant d'associer des verbes d'action (choisir, créer, explorer) qui donnent une lisibilité à ce qu'il est possible d'entendre lorsqu'on évoque des objectifs en rapport à une valeur. Second exemple : l'universalisme, dont les objectifs seraient de l'ordre de la compréhension, l'estime, la tolérance et la protection de tous et de la nature. Cette valeur trouverait son fondement dans le besoin de survie des individus et des groupes, besoin qui n'émerge que dans le cadre de contacts de l'individu avec d'autres groupes et par la prise de conscience de ressources naturelles limitées.

Les autres motivations appréhendées par SCHWARTZ (stimulation, hédonisme, réussite, pouvoir, sécurité, conformité, tradition et bienveillance) sont étudiées selon le même principe et chacune est mise en relation avec un grand type d'objectif.

Pour revenir aux deux exemples cités plus haut, ils permettent d'illustrer un autre aspect essentiel lorsqu'on évoque les valeurs, c'est le fait que les valeurs, qui ne sont pas nécessairement conscientes, peuvent être liées entre elles. En effet, dans cet exemple, la

proximité de ces deux valeurs liées à la motivation de l'individu de « se fier à son jugement personnel et d'être à l'aise avec la diversité » (Schwartz, op cité). Ainsi, les valeurs ne sont pas des éléments distincts les uns des autres et sans lien entre elles, mais sont au contraire en relation dans ce que SCHWARTZ appelle un « continuum de motivation ». Les valeurs pourraient donc être représentées schématiquement de façon circulaire. Deux valeurs proches permettent donc de répondre à un certain type de motivation, alors que deux valeurs éloignées peuvent mettre en tension des types de motivations distantes, voire antagonistes.

Plus largement, cela indique que les valeurs –rappelons comme le fait Schwartz lui-même que « la partition du domaine des valeurs en dix grands types est une commodité arbitraire – doivent être perçues comme un système dynamique. Chacun des éléments est en lien avec les autres, et que le type de liens ainsi que la proximité ou l'éloignement entre ces différents éléments a une conséquence sur la pensée et les actions de l'individu lorsqu'il les active.

Chapitre III : METHODOLOGIE

I) Démarche générale

La complexité qui permet à un individu de devenir un professionnel du travail social, comme probablement pour d'autres champs d'activité, est immense. J'ai eu l'occasion dans un précédent travail d'étudier la question de la formation des jeunes étudiants éducateurs spécialisés à travers les enjeux identitaires qui la traverse. C'est dans cette démarche de recherche de compréhension que s'inscrit le présent travail. Si l'aspect de la professionnalisation m'est rapidement apparu d'évidence pour traiter cette question, la dimension des valeurs a été plus complexe à envisager. En effet, bien que, comme nous le verrons un peu plus loin, elle soit fondamentale, au sens étymologique, dans la pratique du travail sociale, les recherches théoriques préliminaires que j'ai menées m'ont permis de constater si ce n'est l'absence, du moins la rareté dans la littérature scientifique d'écrits qui croise cette dimension avec celle de la professionnalisation. Chacune de ces dimensions est abondamment traitée, mais toujours de façon indépendante. Cela m'a amené à penser qu'il y avait si ce n'est un manque à combler, ce qui paraît être bien présomptueux, mais du moins une recherche à engager. Le filtre des valeurs pour s'intéresser à la professionnalisation me parut donc une nécessité, dont la pertinence tenait d'ailleurs peut-être en partie à son originalité.

II) Recueil de données : les entretiens

1. *Un choix assumé*

La question de la méthode de recueil de données se posa assez rapidement. Le choix des entretiens semi-directifs est lié en grande partie à l'aspect qualitatif plus que quantitatif dans lequel s'inscrit ma démarche. En effet, ce n'est pas la dimension statistique de l'éventuel lien entre valeurs et professionnalisation que je souhaitais aborder. C'est la mise en évidence et la compréhension de ce lien que je voulais traiter. La méthode, par exemple, des questionnaires ne me parut de fait non pertinentes pour tenter de recueillir des données exploitables. Quand

bien même il aurait été possible d'élaborer un questionnaire, les résultats uniquement quantitatifs que cette méthode permet de recueillir auraient été difficilement exploitables dans une démarche de compréhension du phénomène qui nous intéresse.

2. *Public ciblé*

Le choix des personnes des personnes à interroger est bien évidemment déterminant. L'impossibilité d'aller rencontrer des travailleurs sociaux pour leur demander frontalement « Quelles sont vos valeurs et quels sont leurs liens avec votre profession ? » m'est très rapidement apparue, et cela pour deux raisons. D'une part, comme nous l'avons indiqué plus haut, une telle approche mériterait pour avoir du sens de procéder à un nombre élevé d'entretiens pour recouper et valider les données recueillies. Mais d'autre part, et surtout, l'incongruité de la question eût été à n'en pas douter un biais rédhibitoire pour donner une quelconque valeur –sans jeux de mot- aux résultats des entretiens. J'ai donc fait le choix d'interviewer ceux qui sont « aux premières loges » de ce que peut être cette démarche, en l'occurrence des chefs de services et directeurs d'établissements du secteur social et médico-social. En effet, leur fonction est, notamment, d'encadrer et gérer des équipes de travailleurs sociaux. Par cette dimension d'animation des équipes, ils sont donc au cœur de la professionnalité des individus. Mais ils ont aussi un regard « décalé » et « distancié » à travers lequel pourra être donné à percevoir ce qui peut être significatif de la question qui nous occupe. Enfin, encadrant des équipes, ils permettent d'avoir un accès indirect à des données concernant un nombre d'individus plus élevés.

3. *Le guide d'entretien (annexe I)*

L'élaboration du guide d'entretien fut un moment particulier. En effet, la pertinence de ce guide, par les données qu'il est censé permettre de recueillir, est d'une importance absolue pour la suite du travail de recherche. Les biais sont nombreux, entre des questions trop vagues et ouvertes, des questions trop précises et pouvant permettre d'induire tout ou partie des réponses, des questions dissimulant des affirmations ou des négations, ou encore des questions fermées interdisant tout développement. D'autre part, bien que conscient du sens

dans lequel je souhaitais amorcer cette recherche, je souhaitais le laisser la possibilité d'être emmené sur des voies que je n'avais pas nécessairement envisagées initialement. Enfin, mon réseau professionnel m'a « fourni » l'essentiel des personnes que j'ai interrogées. D'un point de vue méthodologique, j'ai dû être particulièrement attentif à la forme durant les entretiens : je ne me présentais pas ou plus en collègue éducateur spécialisé, mais en tant que « chercheur » s'inscrivant en tant que tel dans un travail universitaire.

4. *Le festival du « off »*

Avant d'entrer « dans le vif » du sujet et afin d'en planter le décor, je souhaite amener quelques éléments liés à ces entretiens, éléments non « transcribibles » de l'oral à l'écrit, ou des propos tenus hors enregistrement.

Tout d'abord, il est frappant de constater, que ce soit pendant l'entretien, juste après et même au moment de la réécoute à des fins de transcription, à quel point la question de ce qui anime les équipes a surpris, et même déstabilisé parfois, mes interlocuteurs. J'y reviendrai plus en détail dans l'interprétation, mais répondre à cette question a posé quelques difficultés à la plupart des cadres que j'ai rencontrés. J'ai souvent eu le sentiment que cette question, qui me semblait aussi essentiel qu'évidente, avait été comme purement et simplement oubliée, ou plus précisément comme si elle n'était pas de leur responsabilité de cadre. Un silence que j'ai perçu comme interrogatif a souvent suivi cette question. Certains ont été plus directs : « *Alors ça, c'est une question à laquelle je ne m'attendais pas* » ! (E3, 133). Pourtant, « les valeurs sont considérées comme une partie intégrante et importante du travail social »¹⁵. Dès lors, je tiens comme premier élément remarquable la « surprise » affichée par mes interlocuteurs lors des entretiens.

Le second élément, peut-être lié avec le précédent, concerne la curiosité déclenchée par cet entretien. Il est fréquent dans ces situations que l'entretien se poursuive « en off » après la fin « officiel » de la discussion et l'arrêt de l'enregistreur. Lors d'un précédent travail (mémoire LPFMIA de juin 2018), les entretiens que j'avais alors menés, auprès d'étudiants, s'étaient également souvent déroulés en deux temps : les réponses enregistrées, puis une discussion « post enregistrement ». Mais souvent, les personnes que j'avais rencontrées

¹⁵¹⁵ Bouquet, B. (2012). Chapitre 2. Les valeurs du travail social. Dans : B. Bouquet, *Ethique du travail social : une recherche du sens* (pp. 25-46). Paris : Dunod

abondaient leurs réponses et continuaient en fait à répondre aux questions, poursuivant ainsi l'entretien de façon informelle. Les entretiens que j'ai menés pour ce travail n'ont pas eu le même prolongement. Une fois l'enregistreur arrêté, la discussion se poursuivait avec une étonnante inversion des rôles. Je me retrouvais alors en situation de répondre à un certain nombre de questions, portant bien évidemment sur le sujet de ma recherche –qui m'a parfois été demandé avant l'entretien mais que je refusais alors de dévoiler pour ne pas fausser les réponses à venir-, mais aussi (et surtout) sur ce que j'en tirais comme conclusion, ce qui émergeait de ce travail. Souvent, en filigrane, pointait la question du « comment faire pour motiver les équipes ». Et ce même si des éléments de l'entretien auraient pu laisser penser que cette question n'était pas forcément d'actualité : « *J'ai la chance d'avoir des équipes qui sont très motivées* » (E4, 134).

Enfin, cette question de la motivation a la plupart du temps été évoquée soit comme relevant de la responsabilité des travailleurs sociaux, soit comme quelque chose qui existerait en soi : « *Pour moi la motivation ici elle y est plus* » ! (E3 151/52). Rien dans ces entretiens n'apparaît laissant à penser que cette motivation pourrait-être, en partie au moins, de la responsabilité du personnel d'encadrement. Malgré cela, après les entretiens, est revenue souvent la question de « qu'est-ce qu'ont dit les autres [personnes interrogées], ils y arrivent mieux » ? Pointait alors une espèce d'ambivalence entre ce qui apparaît relativement clairement dans les entretiens –la motivation est l'affaire des équipes- et une position plus ambiguë : si les équipes d'autres services sont plus motivées, ce pourrait peut-être être lié aussi au « management ». Nous aurons également l'occasion de revenir sur ce point par le contenu des entretiens.

5. *De la difficulté de « baptiser » chaque catégorie*

Une fois terminée la transcription des entretiens, il m'a fallu commencer la délicate et cruciale étape de la catégorisation. Délicate, car, sauf à substituer le guide d'entretien aux catégories, il est impératif, en quelque sorte, « d'oublier » justement ce guide, alors que celui-ci, parce qu'il s'appuie sur l'ébauche d'un cadre théorique qui le conditionne, est fortement ancré dans ma réflexion. Pour tenter d'éviter cet écueil, j'ai eu recours à 2 « stratagèmes ». Le premier a consisté à laisser un temps de « décantation » entre les transcriptions et la catégorisation. Ces quelques jours, s'ils ne m'ont pas permis de totalement me défaire de la

trame d'entretien m'ont cependant aidé à prendre un peu de distance avec celle-ci, et ainsi de poser un regard légèrement décalé sur le contenu des entretiens. Le second moyen que j'ai utilisé est peut-être un peu moins habituel, bien qu'inspiré par le travail d'accompagnement méthodologique proposé à l'université. J'ai en effet eu l'opportunité de travailler la catégorisation de l'un des entretiens que j'avais à disposition avec deux de mes collègues de promotion. Si la visée première de cet exercice était celle d'une expérimentation méthodologique –ce qui, de fait, fût le cas pour mes deux collègues-, il eut pour moi un intérêt sur le fond. En faisant ce travail, et grâce au regard « candide-expert » (candide, car étranger à la thématique de ma recherche, expert car ils sont eux-mêmes engagés dans le même type de travail) de Vanessa et Alexandre, des éléments nouveaux me sont apparus et m'ont permis d'envisager ce que pourrait être la catégorisation de cet entretien. Aussi ai-je demandé à 2 personnes de mon entourage, l'une monitrice-éducatrice, l'autre infirmière, de relire chacune un entretien, avec pour consigne de m'indiquer, spontanément, ce à quoi leur faisait penser les propos exposés. Pour ce faire, je leur ai soumis une version des entretiens allégée de mes questions, pour ne pas les influencer. Ce regard décalé posé par ces « étrangers » (à mon travail de recherche) m'a alors permis de moi-même me décaler pour entrer réellement dans ce travail de catégorisation. Bien évidemment, et pour être tout-à-fait clair, il n'a pas été question pour moi de demander à ces personnes de faire ce travail de catégorisation à ma place. J'ai simplement utilisé leurs yeux pour comprendre comment porter un regard différent sur ces entretiens.

Je me suis alors heurté à une autre difficulté qui est celle de l'intitulé des catégories. Mon souhait premier était, pour toutes les catégories, de les nommer par un ou deux mots, à la façon d'un titre. L'idée est ici de trouver un terme suffisamment large pour embrasser la diversité du contenu, mais également assez précis pour être le moins équivoque possible. Par exemple, j'ai fait une catégorie dans laquelle j'ai « rangé » ce que m'ont dit les personnes interrogées concernant leur propre parcours. J'ai donc logiquement nommé cette catégorie « biographie », en référence à l'étymologie du terme (le récit écrit de la vie d'une personne).

Les catégories « équipe », « gestion d'équipe » et « activité » ne me semblent pas plus poser problème dans le cadre de ce travail. La catégorie « équipe » accueillera l'ensemble des informations propres à ce que sont les équipes (éducatives, pluridisciplinaires, ...) décrites par les personnes interrogées : leur composition, leur fonctionnement, leur organisation, etc. La « gestion d'équipe » permettra de regrouper les informations liées à ce qui, transparaît, dans les entretiens, en termes de management et de postures des cadres.

Enfin, la catégorie « activité » indiquera ce qui relève de la pratique de terrain, des missions des services et établissements, de leurs missions, leur organisation, le public, etc.

Mais il n'en a pas été de même pour deux autres catégories. La première est celle qui concerne tout ce qui, à travers les entretiens, est lié ou a à voir avec la question des motivations, du sens, de l'engagement, du militantisme, autant de termes utilisés par mes interlocuteurs eux-mêmes. Dans un premier temps, j'avais choisi l'intitulé « engagement » pour ces éléments. Cependant, il me semble qu'il s'agit d'un de ces termes qui « piègent », tant à priori « *on* voit bien ce que ça veut dire », mais qui finalement peuvent recouvrir une grande variété d'acceptions : l'engagement au sens militaire (et qui recouvre lui-même une double sens : celui de l'individu qui s'engage dans une arme, et celui d'une armée qui est engagée dans une opération ou un conflit), l'engagement du tennisman ou de l'équipe de football, l'engagement comme synonyme d'embauche, etc. Bannissant par principe le dictionnaire des synonymes (2 mots ne peuvent pas, en langue française, avoir exactement le même sens), je tentai, en vain, de rechercher un terme plus précis et plus neutre pour définir cette catégorie. J'optai donc, après échanges avec ma guidante, pour remplacer un mot par quelques mots qui décriraient le contenu de cette catégorie : « sens donné aux activités et expériences ». Il s'agira de trouver ici tous les éléments des entretiens qui renvoient aux idées justement de motivation, de sens, de militantisme, d'engagement, avec cette nuance aussi subtil qu'importante qu'il ne s'agit pas de la valeur intrinsèque en terme de motivation, sens, militantisme, engagement, etc., de ce qui est évoqué, mais celle que mon interlocuteur lui attribue à travers sa formulation.

J'ai rencontré le même type de difficulté avec une catégorie que j'avais initialement nommée « contexte ». Là encore, le mot est suffisamment large pour englober un certain nombre d'éléments, mais il a des contours trop imprécis pour exprimer précisément ce qu'est cette catégorie. Les éléments que l'on y trouve sont des informations portant effectivement sur le contexte de l'activité aussi bien des établissements et services, que des professionnels qui y exercent. Pour préciser cela, j'ai dû là aussi abandonner l'idée d'un « mot-titre » pour tenter d'être plus précis. J'ai donc opté pour la dénomination suivante : « représentation des environnements, des activités et des expériences ». Il s'agit donc de traiter ce qui concerne notamment l'histoire des établissements et services, leurs contraintes (d'organisation, administratives, budgétaires, etc.), et la responsabilité des travailleurs sociaux.

Chapitre IV : ENTRETIENS

l) Les interviewés : toute une vie !

Le critère de « choix » des personnes interrogées a été celui de leur poste et fonction. Ainsi, j'ai rencontré des cadres du secteur social et médico-social –chefs, cheffes de service ou directeur,trice- en situation d'animation d'équipes. Ce critère n'indique donc rien de systématique et d'évident des parcours de ces personnes. Aussi me semble-t-il intéressant de s'arrêter un instant sur les profils de ces professionnels.

Tout d'abord, notons une exception aux remarques qui vont suivre. Elle concerne Laetitia, la personne interviewée durant l'interview N° 8. Elle indique ici qu'elle a « *toujours fait ça en fait, médico-social, voilà, depuis [qu'elle est] sortie de l'école en 2002* » (E8, 160). Laetitia insiste : « *c'est un vrai choix dans la société, je n'ai jamais travaillé dans le privé* » (E8, 163/63). J'ai été amené, au cours de ma carrière, à travailler avec elle, et j'ai donc sur son parcours des éléments qu'elle n'a pas amenés durant l'entretien. Titulaire d'un Master 2 Economie et gestion hospitalière privée, elle s'est toujours située dans des postes d'encadrement, en tant que responsable de pôles puis directrice de structures dans le champ médico-social. Elle n'a donc pas eu l'occasion d'être en situation d'intervenir directement auprès des publics.

Les autres cadres que j'ai rencontrés ont tous en commun d'avoir un début de parcours en prise directe avec des personnes accueillies ou accompagnés. « *J'ai obtenu mon DESS à l'IRSS de Dijon* » (Pierre, E1, 113), « *J'étais éducatrice. Je suis donc éducatrice de formation* » indique Nathalie (E3, 119). Paul quant à lui explique : « *Je suis éducateur spécialisé de formation, j'ai exercé en tant qu'éduc dans un service d'accompagnement dans la Nièvre pour l'insertion de personnes en difficultés intellectuelles et sociales dans un foyer d'hébergement et d'insertion sociale et professionnelle [...]* » (E4 116-19). Le parcours de Muriel, « *Je suis assistante sociale au niveau de ma formation de base* » (E6, 114-15) et celui de Marie, « *j'ai un cursus éducatrice spécialisée classique, maison d'enfants, foyer éducatif [...]* » (E7, 114-15) sont sur la même base, à savoir celle d'une formation et d'un poste en prise directe avec les publics. La présentation de Sylvie résume le mieux ces débuts de carrière : « *Je suis rentrée en formation d'éducateur spécialisé en 2002 en cours d'emploi* », avant de

travailler « à la maison d'enfants de où [elle a] exercé comme éducatrice spécialisée pendant 7 ans »

Tous ont ensuite été amenés à prendre des fonctions d'encadrement. Certains, pour aborder ce changement, mettent d'abord en avant le fait d'un nouveau diplôme comme préalable à ces fonctions : « j'ai aussi le CAFERUIS¹⁶ qui permet de prétendre à un poste de chef de service » (E7, 115/16). C'est également le cas de Pierre : « Il y a 12, 13 ans, exactement en 2006, j'ai fait un CAFERUIS que j'ai obtenu en 2009 [...] donc voilà, je suis un vieux chef de service d'un SESSAD [...] qui s'occupe de jeunes en situation de déficience intellectuelle » (E1, 115-20).

Pour d'autres, c'est plus l'activité et le poste qui caractérisent l'évolution de la carrière, sans mise en avant de diplômes. Ainsi, Paul explique : « J'ai postulé à un poste de chef de service dans un IME[...] où j'ai pu prendre un poste de chef de service un peu plus important puisqu'au départ c'était sur la SIPFP¹⁷ et après c'était sur l'ensemble de l'IME¹⁸ » (E4, 127/28/30/31), avant de préciser pour la suite « j'avais envie, vu mon âge, de découvrir autre chose et j'ai postulé comme directeur adjoint à la sauvegarde [...] » (133). Ou encore, pour Muriel : « Une mise en place a commencé. Donc j'ai changé de fonction à ce moment-là, en passant coordinatrice. Enfin, référente dans un première temps, et après coordinatrice il y a 2 ans officiellement » (E6, 130-32).

On retrouve globalement ces 2 types d'approche dans ces entretiens : pour certains, c'est le diplôme qui semble marquer le changement de fonction, alors que pour d'autres c'est l'activité et le poste occupés qui font repères.

Notons enfin que les 8 personnes interrogées ont fait l'intégralité de leur carrière dans le champ du social. Aucune n'a eu un début de parcours, ou fait un détour, dans un autre secteur professionnel.

¹⁶ CAFERUIS : certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale

¹⁷ SIPFP : section d'initiation et de pré-formation professionnelle

¹⁸ IME : Institut médico-éducatif

II) L'activité : quoi, pour qui, où ?

1. Une présentation inégale

Le point étonnant ici est apparu une fois l'ensemble des entretiens traités. Afin d'avoir un panel le plus large possible, j'ai choisi d'interroger des cadres intervenants aussi bien dans le champ du médico-social que du social. Ainsi, j'ai été amené à rencontrer 3 chefs de service et directeurs d'établissements accompagnant ou accueillant des personnes en situation de handicap, les 5 autres pratiquant dans le champ du social (protection de l'enfance, lutte contre les addictions, mineurs isolés étrangers). Je précise que, à des fins de rigueur méthodologique, j'ai suivi scrupuleusement le guide d'entretien préalablement préparé. Pour autant, il apparaît finalement quelque chose de très net et relativement étonnant. Les cadres qui interviennent dans le champ du handicap n'évoquent quasiment pas l'activité, au sens de pratique de terrain, de leur établissement ou service ni de leurs équipes ! A l'inverse, ceux qui travaillent dans le social donnent beaucoup plus d'éléments sur ce qu'est l'activité concrète qu'ils accompagnent en tant que cadre. Sans être caricatural, et avec toutes les précautions d'usage lorsqu'on schématise ce type d'informations, si l'on plaçait sur une frise les 8 entretiens que j'ai menés en partant de celui qui accompagne le public le plus en situation de handicap pour aller à l'autre extrémité vers celui qui est « le plus » dans le champ du social, on s'apercevrait qu'il y a une progression et une corrélation étonnante !

2. Le public pour évoquer la pratique

Bien souvent, c'est par une description, plus ou moins détaillée, du public accueilli ou accompagné, qu'est abordé la question de l'activité du service ou établissement. Souvent, la pratique est Marie, à qui je demande de me présenter la composition de son équipe, me répond avec précision : « *Donc c'est une grosse maison d'enfants qui accueille 40 jeunes sur 3 sites différents en fonction de leur âge, donc on est amené à accueillir des enfants qui ont entre 6 et 18 ans voilà, avec effectivement une fois des, comment on pourrait dire, avec des autorisations exceptionnelles au niveau de l'âge, donc ça va de 5 à 17 ans ½ voilà. Groupes d'âge, donc il y a le groupe des petits qui accueille des enfants entre 6 et 9 ans, groupe des moyens entre 10 et 14 ans et groupe des grands entre 14 ans ½ et 17 ans, voilà. Le groupe*

des petits est composé de 9 petits » (E7, 119-25), donnant par la même des informations sur l'organisation de l'établissement (fonctionnement par groupes d'enfants par tranches d'âges). Dans la plupart des entretiens, il apparaît clairement que le public concerné est mis en avant que ce soit, comme nous venons de le voir, pour ébaucher une approche de l'organisation de l'établissement, ou pour induire en filigrane ce qu'est la finalité des équipes. Par exemple, Paul constate que son service accompagne « *des familles qui sont souvent en grandes difficultés, qui présentent des carences éducatives mais qui ont des compétences et l'objectif des éducateurs c'est de mettre le doigt sur les compétences des parents, de leur montrer qu'ils ont, qui sont capables d'élever leurs enfants dans de bonnes conditions* » (E4, 186-90). Cette présentation, qui se poursuit dans l'entretien, permet de laisser apparaître que, ce qui est si ce n'est fait, mais du moins demandé, aux éducateurs notamment, n'est pas de prendre en charge eux-mêmes l'éducation de l'enfant, mais bien de faire « *une évaluation des compétences parentales* » (E4, 116) pour « *les accompagner davantage pour qu'ils puissent [les parents] être encore plus protecteurs vis-à-vis de leur enfant* » (E4, 129-130). Il ne s'agit pas tant ici de s'interroger sur le fait de savoir s'il s'agit de l'activité prescrite ou de l'activité réelle, mais de souligner que c'est par le public accompagné qu'est, presque à chaque fois, abordée la question de l'activité du service ou établissement.

3. Une pratique ancrée sur un territoire

Enfin, le territoire sur lequel intervient l'établissement ou le service est souvent rappelé et fait l'objet d'une attention particulière. Dans la plupart des entretiens, les personnes ont d'abord évoqué leur périmètre géographique d'intervention avant de présenter ce qu'est l'activité du service ou de l'établissement. « *On a des antennes sur 4 lieux en Côte d'Or : Fontaines Les Dijon, Beaune, Châtillon-Sur-Seine et sur le secteur sur le Morvan* » indique Laetitia (E8, 120-21). Pour elle, cet ancrage est nécessaire car « *L'intérêt d'être présent sur l'ensemble du territoire c'est de pouvoir [...] aller au plus près des gens, notamment sur des zones très rurales* » (E8, 121-23). Cette présence et cette répartition sont donc liées à une volonté d'une sorte de « présence décentralisée » sur l'ensemble du territoire, avec la prise en compte des caractéristiques spécifiques –ici la ruralité– de la zone géographique concernée. Ce lien avec le territoire est exprimé encore plus clairement par Pierre. Alors que je l'interroge sur la composition de l'équipe, sa réponse, après qu'il ait précisé le nombre de

jeunes accompagnés débute ainsi : « *notre zone d'intervention, c'est le sud du Jura depuis Lons, enfin depuis la Bresse jurassienne on va dire jusqu'à l'extrémité sud du département, on va pas dans le Haut-jura, on va pas dans le Jura nord* » (E1, 124-26).

4. *Une activité en questions*

Enfin, ce que doit être le cœur même de l'activité des éducateurs spécialisés notamment est quelquefois remis en question, ou du moins réinterrogé. Parfois, ce sont les éducateurs spécialisés qui semblent ne pas être en mesure de se situer, comme l'explique Laetitia à propos des difficultés d'hygiène auxquelles sont confrontées les personnes accueillies, qui entraînent des dégradations dans leurs logements et qui nécessitent un accompagnement : « *Pour les éducateurs, on va dire c'est pas leur travail de faire avec : c'est plus le travail de la maîtresse de maison, ou des agents d'entretien* » (E8, 1 136-138). Selon elle, les éducateurs sont ambivalents car s'ils disent que cela fait partie de l'accompagnement, « [...] *le faire et le pratiquer avec les jeunes c'est autre chose ! Ils pensent que c'est pas leur travail* » (E8, 1 141). Elle fait le même type de constat pour d'autres activités : « *tout ce qui est mettre en place des projets de sortie, voilà, c'est plus les moniteurs-éducateurs ou les animateurs qui vont pouvoir mettre en place ça* » (E8, 1 186-188). Pour Marie, il semble que les choses soient plus complexes. En effet, même si elle annonce que « *les éducateurs spécialisés, ils ont aussi des missions un peu différentes des autres* » (E7, 1 50/51), elle reconnaît néanmoins que « *les différents corps de métiers, on est en train de les spécifier et vraiment les identifier. Auparavant, on peut dire que éducateurs spécialisés et moniteurs-éducateurs faisaient à peu près la même chose* » (E7, 1 42-44). Cette difficulté à énoncer clairement ce qu'est le travail de l'éducateur spécialisé renvoie aussi parfois à une représentation de ce métier. Lors de notre entretien, Laetitia expliquait que « *ici les éducateurs n'ont pas forcément à avoir des missions qu'on pourrait imaginer dans les établissements par exemple de personnes handicapées* » (E7, 1 99-101). D'ailleurs, elle parle alors « *du rôle de l'éduc tel que moi je l'avais imaginé quand j'ai commencé à bosser* » (E7, 1 103/104). Enfin, s'il ne met pas en évidence de la même façon ce flou entourant la pratique des éducateurs spécialisés, l'entretien N° 2 ne dit pas grand-chose de ce qu'est la pratique éducative au quotidien des éducateurs, les missions et procédures propres au service semblant s'imposer, sans exprimer précisément qui fait quoi « *on aborde aussi la mission de repli* »

(E2, L 28/29), « *on présente le dispositif* » (L 35), « *on présente le PEAD* » (L 37). Le travail éducatif semble soit aller de soi, soit devoir rester tu, car à l'issue de la procédure d'accueil « *les interventions ont lieu* » (L 48), sans plus de précision.

III) Le travail social : toujours en équipe

Bien que cela puisse sembler une évidence, il faut souligner que la notion d'équipe est omniprésente dans les entretiens. Cela est dû en partie au guide d'entretien lui-même, qui amène les personnes interrogées à évoquer cet aspect. Mais il est intéressant ici d'observer aussi bien la composition des équipes, leur fonctionnement, ainsi que la taille de cette dernière qui diffère grandement d'un établissement à l'autre. Si certaines informations (composition, nombre de personnes, etc.) sont relativement objectives et ne peuvent guère prêter à interprétation, d'autres comme leur fonctionnement ou « l'ambiance » dans l'équipe peuvent plus prêter à caution, ces éléments n'étant que le reflet de la perception qu'en ont les cadres que j'ai interrogés. Il peut, peut-être, y avoir ici un effet d'affichage amenant l'un ou l'autre à donner à voir une sorte de « réalité espérée » autant que le réel existant. C'est donc avec ces précautions que nous abordons ces réponses.

La pluralité dans les équipes est presque toujours présente. Mais derrière les termes - équipe *pluridisciplinaire* et équipe *pluriprofessionnelle* sont souvent confondues- il y a une réalité qui n'est pas uniforme.

Faisant figure d'exception, l'équipe de Pierre est plutôt « mono professionnelle » : « *on a 3 éducatrices spécialisées et 2 éducateurs spécialisés qui accompagnent une dizaine et une douzaine de situations dont ils sont les référents. Voilà, on a une équipe très orientée éducatif* » (E1, L 26-29). Le travail ne porte pas pour autant que sur des aspects éducatifs. L'accompagnement paramédical est assuré en dehors de l'équipe : « *on conventionne avec des cabinets de psychomotricité ou des orthophonistes en libéraux* » (L 33/34), indiquant que l'accompagnement n'est pas uniquement d'ordre éducatif. Certaines équipes sont un peu moins « monolithiques », associant des travailleurs sociaux de différents diplômes. C'est par exemple le cas pour Paul : « *c'est des éducateurs spécialisés en grande partie ou des assistants de service social, et autrement on a l'administrateur ad hoc, l'enquêtrice social* »

JAF¹⁹ [...]. Depuis l'an dernier, sur l'une des antennes, on a embauché une éducatrice jeune enfant » (E4, L 50/51, 55/56). Mais on reste néanmoins sur des équipes avec une forte connotation « travailleurs sociaux. On retrouve cela également dans l'entretien mené avec Muriel, dont l'équipe est essentiellement composée de travailleurs sociaux : « On a 2 travailleuses sociales qui s'occupent du droit au séjour, exclusivement, 2 travailleurs social (sic) qui s'occupent de l'insertion professionnelle, 2 assistantes sociales, 2 référentes scolarité, un psychologue et une infirmière » (E6, L86-89). Dans cette équipe, malgré la présence de professionnels intervenant sur le champ scolaire, l'accompagnement psychologique et médical, la prédominance des intervenants sociaux est réelle. Il faut souligner, dans le fonctionnement de cette équipe, quelque chose de particulier. Durant l'entretien, Muriel a évoqué une réelle difficulté d'une part à « stabiliser » son équipe, et d'autre part, à embaucher et « garder » des éducateurs spécialisés diplômés. Nous verrons plus bas les raisons qu'elle a identifiées à cela, mais il y a une conséquence directe sur l'équipe : « Ca bouge beaucoup. C'est-à-dire que si j'embauche des ES diplômés, je vais pas avoir une équipe stable. C'est à dire que ceux qui tiennent, c'est des personnes qui n'ont pas forcément de diplôme ou qui vont [...] l'acquérir par une formation » (E6, 155-158).

A l'opposé, Nathalie présente la composition très pluridisciplinaire de son équipe, qui se décline ainsi : « Essentiellement des paramédicaux, 2 administratifs, 4 éduc. [...] Paramédicaux : kinés, psychomot, ergos, neuropsych, psy [...] » (E3, L23-25).

Il est bien évidemment possible, de deviner derrière ces différentes compositions d'équipes, le champ d'intervention des services et établissements concernés. Les équipes intervenant dans le domaine social (protection de l'enfance, insertion, etc.) sont habituellement plutôt composées essentiellement d'intervenants sociaux -au sens large du terme : éducateurs, assistants de service social, moniteurs éducateurs, animateurs, éducateurs sportifs, etc.-, alors que celles accompagnant des personnes dans le secteur médico-social sont plus diversifiées, avec une composante assez conséquente de médecins et de personnels paramédicaux.

Enfin, ayant actionné mon réseau pour rencontrer des cadres et mener ces entretiens, j'ai été reçu avec une double casquette « éducateur spécialisé » et formateur en école de travail social. Il est donc probable que, lorsque durant l'entretien nous avons été amenés à évoquer la composition des équipes, certains aient axé leur présentation plus spécialement sur

¹⁹ JAF : Juge aux Affaires Familiales

l'aspect « travail social ». En effet, lorsque Didier, par exemple, explique que son équipe est composée uniquement d'éducateurs spécialisés (E5, L27), il le fait pour cette raison : nous sommes alors entre travailleurs sociaux qui parlent de travail social ! Mais, pour avoir eu à travailler avec son service en tant que partenaire, je sais que des paramédicaux sont également présents dans son équipe.

Pour autant, malgré cela, il émerge assez nettement que les travailleurs sociaux sont très majoritairement représentés dans ces équipes. Il faut je crois nous garder ici d'émettre un jugement du type « c'est normal, puisqu'on est dans le champ social et médico-social ». En effet, la mouvance de ces secteurs d'une part, et l'approche de plus en plus inclusive qui les traverse d'autre part, pourraient à plus ou moins long terme remettre en cause cette « évidence ». Je ne développerai pas plus cette question, qui pourrait en elle-même faire l'objet d'une recherche approfondie.

IV) A la recherche du sens

1. *La motivation : les constats*

« *Alors ça, c'est une question à laquelle je ne m'attendais pas* » (E3, L33). Après un temps de silence, c'est ainsi que Nathalie commence sa réponse à la question de savoir ce qui, selon elle, anime les membres de son équipe. La surprise semble réelle. Pour autant, rapidement, elle fait le lien entre ce qu'elle appelle « *la question du sens* » et la question de la motivation : « *Si tu sais pas pourquoi tu viens travailler, tu peux pas être motivé* » (E3, L71). Celle-ci est d'après elle mise à mal dans son équipe : « *Pour moi, la motivation, ici, elle y est plus* » (E3, L51/52). Mais ce constat est une exception dans l'ensemble des entretiens dont il est question ici.

Ainsi, si Didier n'exprime pas la même surprise et le même désarroi, la question de la motivation est rapidement évoquée : « *j'ai la chance d'avoir des équipes qui sont très motivées* » (E5, L34). Selon lui, le fondement de cette motivation n'est pas matérielle, au sens financier du terme, car il précise que « *dans la fonction publique, c'est pas forcément le salaire qui est mirobolant qui les motive, c'est bien sûr un moyen de vivre mais c'est pas ça qui les anime : c'est nourricier, quoi* » (E5, L42-44). Mais il souligne que cela n'a pas

toujours été le cas durant son parcours. Alors qu'il était en poste en Institut Médico-Educatif, il note : « *on rencontrait plus de difficultés dans l'implication des gens* » (E5, L 101/102), « *des gens qui étaient désinvestis ... Pas désinvestis, mais qui avait du mal à s'investir* » (E5, L105/106).

Marie de son côté parle de militantisme : « *Et là c'est vraiment, voire même au-delà de l'engagement, on sent qu'en, qu'en plus de ça il y a un certain militantisme, une certaine valeur personnelle* » (E7, L 161-162). D'ailleurs, cet « engagement » est d'ailleurs un critère d'importance dans le recrutement : « *on recherche des gens qui sont autonomes et des gens qui sont engagés et motivés [...]* » (E7, L 67-68). Nous y reviendrons plus tard, mais cela pose bien là la question de l'évaluation de cet « engagement » et cette « motivation » lors du recrutement, d'autant plus que Marie pressent bien la complexité de cet aspect, puisqu'elle explique que « *on retrouve les gens dans ce dilemme entre les missions qui nous sont confiées et d'un autre côté les valeurs humaines qui nous bousculent* » (E7, L163-164). Nous aurons d'ailleurs à revenir sur cet aspect des « valeurs humaines » : quelles sont-elles, quelle place dans la pratique, quelle lien avec la professionnalisation : nous serons alors au cœur du questionnement de cette recherche.

S'il n'utilise pas le terme de « militantisme », Pierre exprime également le sentiment d'un engagement sans faille de son équipe : « *mon boulot ça serait plus de freiner les éducateurs, je vois ici dans le service des gens qui parfois me demandent d'aller intervenir le samedi, ce qui n'est pas un problème en soi, d'accord, mais voilà, on verrait jamais ça dans d'autres situations* » (E1, L 153-156). Si cette formule tend à mettre en évidence une très grande « motivation » de son équipe, elle ne dit cependant rien de ce qui la fonde et sur quoi elle repose. Nous verrons un peu plus loin que cette question n'est pas totalement sans réponse, mais qu'il est néanmoins étonnant d'entendre un cadre évoquer le fait d'avoir à « freiner », qui renvoie au fait de ralentir, de diminuer, son équipe.

Paul résume assez bien ce qui est exprimé par l'ensemble des cadres interrogés (exception faite de l'entretien N°3) : « *Dans toutes les expériences que j'ai eues en chef de service en ITEP, en IME, ou là, directeur adjoint à la sauvegarde, j'ai quand même l'impression que les travailleurs sociaux sont tous engagés. [...] J'ai trouvé le même engagement chez les travailleurs sociaux* » (E4, L151-153 / 158)

Même si le contexte de ces entretiens ne l'a peut-être pas permis, il est selon moi remarquable de constater le côté plutôt « binaire » des réponses qui ont été amenées : à la

question de ce qui anime les équipes, les réponses vont soit dans le sens d'une motivation sans faille (« engagement », « militantisme ») soit, pour l'un des entretiens, celui d'une absence totale de motivation.

2. *L'accompagnement comme priorité*

La question du sens que nous venons d'esquisser a fait l'objet de réponses relativement unanimes au cours des entretiens. Paul l'affirme sans ambages : « [...] *le leitmotiv de tous ces travailleurs sociaux, c'est vraiment d'aider ces enfants à pouvoir prendre une part dans la société et être heureux* » (E4, L 101-103). Les mots sont forts puisqu'il évoque un peu plus loin « *l'intérêt supérieur de l'enfant* » (E4, L155) comme priorité absolue des équipes qu'il a animées. Cet « attachement » à la notion d'accompagnement est, selon Muriel, une condition sine qua non pour rester en poste : « *pour la grande majorité de ceux qui restent, de jeunes professionnels, de jeunes professionnels qui restent en poste, c'est vraiment l'accompagnement, la relation avec le jeune qui fait que ça tient. Autrement, au bout de 2 mois la personne est partie* » (E6, L116-119). Si elle l'exprime un peu différemment, Laetitia rejoint malgré tout ce point de vue : « *le pourquoi on est là, et pourquoi on met nos compétences au service de ...enfin, c'est quand même bien pour les gens* » (E8, L 244-245). Didier met également en avant l'accompagnement comme élément moteur pour l'équipe qu'il encadre en expliquant : « *je crois que ce qui les guide, c'est l'aide aux enfants en difficulté, leur implication dans le travail quotidien pour les aider à progresser malgré leur "handicap"* » (E5, L35-37). Il amène ainsi un éclairage en évoquant la quotidienneté dans laquelle est ancrée leur pratique.

Au-delà de cette dimension, qui est purement de l'ordre de la pratique professionnelle, un autre élément émerge à plusieurs reprises. Dans l'entretien N°1, Pierre explique qu'il « *est là pour prendre soin, [...] dans notre projet de service, on a la notion d'empathie, de proximité dans la relation et d'accompagnement physique des gens* » (L129-131). L'empathie est donc ici induite par le projet même du service. Il n'est pas possible, d'après les éléments de l'entretien, de comprendre si cette notion est abordée comme un moyen pour la pratique, comme une caractéristique exigée de la part des intervenants, ou encore comme un argument qui permette de parler de *proximité* plutôt que de *distance* dans la relation. Quoiqu'il en soit, elle est clairement amenée par l'institution elle-même. A contrario,

Muriel évoque cet aspect comme étant en quelque sorte une caractéristique du public accompagné : « *Là il y a vraiment quelque chose de différent parce que ce public-là, je pense, amène vraiment de l'empathie sur leur parcours* » (E6, L 259/260). Ici, l'empathie est expliquée comme étant non pas d'une volonté ou même du fait des intervenants, même comme étant directement liée au public. Cela n'est d'ailleurs pas sans poser question, puisque Muriel ajoute que « *les professionnels [...] gardent pas forcément les bonnes distances* » (E6, L 261). Bien évidemment, tout comme il conviendrait de préciser et d'éclaircir le terme d'empathie, il faudrait sans doute préciser ce qu'est la « bonne » distance. Nous avons à travers les mots de Muriel un éclairage, si ce n'est précisément sur la bonne distance, tout au moins sur ce que le fait de ne pas la garder peut avoir comme conséquence pour l'intervenant : « *On est arrivé des fois avec des situations professionnelles où ils ont pu se mettre en danger* » (E6, L262). Si définir la *bonne* distance n'est guère possible en soit, il apparaît ici nettement à quoi s'expose un intervenant qui ne la respecterait pas : il se met en *danger*.

Pour autant, les propos de Laetitia permettent de tempérer l'idée selon laquelle l'accompagnement des personnes serait, inconditionnellement, au cœur des pratiques. Pour elle, lorsqu'elle évoque une équipe pluridisciplinaire, elle remarque que « *chacun va défendre son corps de métier [...] plus que vraiment parfois la situation des gens qu'on accompagne* » (E8, L157/159).

3. *Projets de service, missions et valeurs comme repères ?*

Nous l'avons légèrement abordé tout à l'heure, avec Pierre qui précisait que la notion d'empathie était inscrite dans le projet de service, la prégnance des références officielles des établissements et services est régulièrement mis en avant pour évoquer la pratique des équipes. Sylvie les met en avant par rapport à sa propre pratique : « *les valeurs au niveau de l'association, je les partage complètement, hein, la solidarité, la laïcité* » (E2, L 349-350). Mais la formulation utilisée peut être lue comme amenant une certaine zone de flou : elle ne dit pas qu'elle « défend » ces valeurs ou que ces valeurs sont les siennes, mais simplement qu'elle les partage. Cette remarque s'explique par les lignes qui suivent lors de cet entretien. En effet, Sylvie explique que, selon elle, « *on ne vient pas dans cette formation par hasard, on a forcément des casseroles et ces casseroles-là, il faut en faire quelque chose dès l'entrée*

en formation » (E2, L333-335). Puis elle ajoute que « *une des valeurs fondamentales que je peux avoir, c'est on a pas à venir réparer quelque chose en se servant des autres* » (E2, L 362-363). Ainsi, c'est ce qu'elle perçoit comme un risque potentiel qui est érigé comme valeur *fondamentale*, l'adhésion aux valeurs associatives, qui semble être un préalable indispensable pour un chef de service ou un directeur d'établissement, semblant alors passer au second plan. Bien qu'elle n'en tire pas les mêmes conclusions, Laetitia remarque également que « *parfois, on vient régler d'autres trucs [...], on est pas là par hasard, [...], on a chacun des histoires personnelles qui font qu'on a choisi quand même ce secteur-là très clairement* » (E8, L257-250).

D'autres « interviewés » sont plus tranchés sur ce point : « *je crois que ce qui anime les éducateurs dans le service, c'est vraiment faire diminuer cette notion de danger qui a été repérée par le département* » (E4, L79-81). D'ailleurs, à la question de savoir ce qui anime selon lui les membres de son équipe, il répond spontanément « *il y a déjà le projet associatif, le projet de service, euh le diplôme que les travailleurs sociaux ont et la protection de l'enfance* » (E4, L 72-73). Dans l'entretien N°7, Marie ne dit pas autre chose lorsqu'elle explique rechercher dans son équipe « *des gens qui sont en capacité de se mobiliser autour d'une situation, qui ont un positionnement éthique en référence aux valeurs associatives, humanistes, de l'association* » (E7, L72-73). Le terme éthique peut sous-entendre qu'il est donc attendu des professionnels une posture dont la référence aux valeurs associatives dépasse les éventuelles règles de déontologie qui pourraient en émaner : les valeurs associatives deviendraient alors l'élément central de l'éthique des professionnels concernés. D'une certaine façon, ce n'est pas l'éthique du professionnel qui se met au service d'un projet associatif, mais ce dernier qui contribue à construire l'éthique dudit professionnel.

C'est donc très souvent la référence aux projets associatifs, de service ou d'établissement qui a été citée comme étant à l'origine de ce qui anime les travailleurs sociaux. Bien évidemment, il faut rappeler ici que cette réponse, si elle est à prendre en compte, émane de professionnels cadres, chefs/cheffes de service, directeur/trice-adjoint/e, directeur/trice. Nous pouvons supposer que, dans une sorte de dimension de représentation liée à leur fonction, cette réponse soit relativement convenue et qu'elle mériterait probablement de faire spécifiquement l'objet d'un approfondissement, ce qui n'est pas stricto sensu notre propos.

Enfin, la « tension » qui pourrait naître entre cette référence aux projets institutionnels et l'engagement des professionnels est évoquée dans deux des entretiens. « *Après, ce qui est compliqué, c'est appliquer des politiques sociales qui sont pas forcément en adéquation avec ce qu'on peut penser ou les valeurs humaines, ou ...* » (L6, L 205-208). Derrière ce qu'amène Muriel transparait la difficulté que peuvent parfois rencontrer les professionnels dans leur pratique par rapport à une commande institutionnelle qui peut venir mettre en question ce qui est de l'ordre d'un positionnement professionnel marqué par une posture personnelle particulière. Une illustration concrète est donnée par Marie. La spécificité de son service fait que la date de la majorité des mineurs non accompagnés accueillis par son équipe représente une échéance clairement identifiée, à laquelle il peut « *être tout de suite cueilli par les forces de l'ordre, sitôt ou à peine sorti* » (E7, L 158). Face à ces situations, elle assiste à un « *déchirement pour l'équipe, en disant mais à quoi on sert nous, on est sensés accueillir des jeunes mais il y a ce couperet des douanes, de la police* » (E7, L 156-157). Elle évoque ainsi « *un dilemme entre des missions qui nous sont confiées et d'un autre côté les valeurs humaines qui nous bousculent* » (E7, L163-164).

Nous reviendrons sur ce point, mais nous voyons bien ici qu'il y a quelque chose de plus complexe qu'il n'y paraît concernant le sens que l'on peut donner aux activités des travailleurs sociaux.

4. L'« engagement » des cadres

Lors de ces entretiens, certains cadres ont donné à voir une dimension de leur « engagement » ou tout au moins de la perception du travail social plus personnelle. Dès lors, la tonalité des mots utilisés était très différente et, d'une certaine façon, plus « forte ». Ainsi, à la fin de notre rencontre, Didier livrait que pour lui, éducateur spécialisé « *c'était un beau métier. C'est vrai que c'est un beau métier, et il faut être authentique dans son parcours* ». (E5, L188/189). Bien sûr, il conviendrait sans doute d'affiner ce que signifie « être authentique », et approfondir ce qu'est un *beau* métier. Sans entrer dans les méandres d'une argumentation qui nous éloignerait par trop de notre propos, nous pouvons néanmoins souligner que ces deux aspects – le beau et l'authenticité – laissent entrevoir une dimension qui va au-delà des questions de compétences, de missions, de règlements et autres contraintes habituellement évoquées, et qui pourrait se rapprocher de celle de l'idéal dont nous avons

parlé plus haut. Nathalie est très directe lorsqu'elle évoque son propre parcours : « *On parle de la question du social, on parle de la question d'aimer l'autre. On parle de la question de ... de sauver le monde. Moi, j'me rappelle quand j'ai commencé c'était pour donner ta participation au sauvetage du monde, enfin surtout de l'individu et de l'être humain* » (E3, L 56-60). Tout aussi éloigné de la sémantique plus « polissée » du reste de l'entretien, Pierre s'anime quand il parle de ses projets et envie. « *Comment je peux prendre mon bâton de pèlerin et aller voir des enseignants [...]* » (E1, L317-318). Un peu plus loin, évoquant son souhait de « *transférer tout ce que je connais* » (L 316), il insiste et explique : « *c'est là-dessus que j'essaye de me bagarrer [...]* » (L331), ou encore « *j'ai quelques temps de disponibles pour aller porter la bonne parole* » (L334).

V) Histoire, contraintes, responsabilité : le travail social dans son contexte

1. Un métier en mouvement

Comme nous l'avons vu tout à l'heure, toutes les personnes interrogées ici ont une longue expérience professionnelle dans le secteur du social et/ou du médico-social. La plupart, avant de devenir cadre, a été travailleurs social, de formation éducateur spécialisé notamment. Le constat est fait d'un changement assez important dans la pratique de l'éducateur spécialisé justement. Pour Nathalie, « *forcément il y a du changement : l'éduc il est moins sur le terrain, maintenant. Beaucoup moins sur le terrain, il est beaucoup dans de la coordination* » (E3, L206/207). Le changement, selon elle, serait donc dans le positionnement de l'éducateur spécialisé, pour lequel l'accompagnement au quotidien du public serait moins prégnant. Nous avons vu plus haut que cet accompagnement justement est ce qui anime principalement les travailleurs sociaux : il nous faudra donc nous intéresser à cet apparent paradoxe : entre la primauté de l'accompagnement dans la pratique, et une position un peu plus distanciée des travailleurs sociaux. Pour autant ce travail du quotidien doit être réalisé. Nathalie livre son analyse : « *sans jugement, je vais le dire comme ça, on nous a « vendu » des AMP. Et ben oui, les AMP sont devenus, pour moi, certains, de très bons éducateurs de terrains* » (E3, L209/210). Il y aurait donc eu, selon elle, l'émergence d'une

profession en parallèle de l'évolution de la pratique de l'éducateur spécialisé. Pour autant, on sent transparaître un point de tension à ce niveau car même si elle précise que « *les AMP aujourd'hui sont extrêmement bien formés* » (L218), elle dit malgré tout qu' « *on a fait des éducateurs au rabais* » (L216). La formulation est « cash » mais pointe du doigt la question du positionnement des différents professionnels qui interviennent dans le champ du travail social. D'ailleurs, Laetitia fait le même type de constat, estimant que c'est « *comme s'il y avait de la hiérarchie entre les gens très clairement sur la semaine, ce que j'ai vu c'est des positions basses d'une AMP, alors qu'il y avait pas franchement grand-chose à prouver aux autres et puis des éducateurs qui pouvaient par le diplôme du coup, pas forcément tenir compte de la compétence de cette personne* » (E8, L204-207). Une sorte de « hiérarchie informelle » s'établirait donc. Evoquant toujours les éducateurs spécialisés, elle ajoute : « *il y a aussi une, une posture professionnelle comme ça qui fait que on est sur des positions hautes, ils se mettent pas sur une position basse* » (E8, L282-284). Là encore, à l'instar de Nathalie qui se défend de tout jugement, le constat met mal à l'aise son auteure, qui ajoute : « *c'est horrible ce que je dis* » (L185) !

L'évolution de la profession n'est pas seulement liée à une question de positionnement, mais aussi à ce qui est attendu des travailleurs sociaux. Ainsi, Marie constate : « *on leur [les éducateurs spécialisés] demande aussi beaucoup plus de rendre compte sous forme, forme on va dire formalisée, écrite, alors qu'on était quand même il y a encore 10 ans en arrière beaucoup dans de l'oralité* » (E7, L222-224). Pour elle, cette nécessité de rendre compte, liée à des procédures et protocoles en place actuellement (L 225), « *fige peut-être un peu les choses par moment* » (L226-227).

2. Une formation en question ?

S'il n'est pas possible de trancher, au travers de ces entretiens, la question de qui, de la formation ou de la pratique, influence initialement l'autre, Sylvie remarque que, dans la formation actuelle, « *on est sur le discours technique du social, hein, je veux dire, la co-construction, voilà c'est tous les termes en lien avec la loi aussi hein, alors ça veut pas dire qu'il faut pas les utiliser mais je trouve que ça manque de sens et de simplicité quoi* » (E2, L335-338). La question du sens ressurgit ici, avec l'hypothèse que la formation théorique ne permettrait pas d'y répondre efficacement. D'ailleurs, la formation –à ce moment de

l'entretien, nous évoquons la formation d'éducateur spécialisé- ferait l'objet d'une dichotomie qui séparerait théorie, le « discours technique », et pratique. C'est du moins ce qui transparait en filigrane dans les propos de Sylvie, lorsqu'elle explique que « *cette formation de toute façon elle est aussi liée à la pratique* » (E2, L314). Affirmer que cette formation est liée à la pratique, c'est intrinsèquement la séparer de ladite pratique. En effet, il n'est possible de mettre en lien que des éléments distincts : la formation des éducateurs spécialisés ne serait donc pas faite d'un tout dans laquelle théorie et pratique seraient constamment indéfectiblement liées, mais de deux types d'apprentissage distincts méritant un travail particulier de mise en lien. Sylvie se dit « *inquiète sur la formation d'éduc spé au jour d'aujourd'hui [...], je trouve que c'est très technique [...] mais qu'il n'y a pas tout ce travail autour du lien qui est indispensable* » (E2, L265-267). Paul de son côté évoque « *une inquiétude par rapport au diplôme d'éduc spé* » (E4, L289/290), craignant « *que le rôle de l'éducateur spécialisé soit un peu négligé par rapport aux missions premières d'un ES : pour moi, un éducateur spécialisé, c'est vraiment un spécialiste sur la relation, sur l'accompagnement, sur du travail de terrain* » (E4, L291-294). Il explique ensuite que, bien qu'intéressante, cette réforme ne doit pas amener à « *sacrifier les éducateurs spécialisés dans les établissements spécialisés* » (L315/316) ! Ainsi, et le paradoxe est de taille, alors qu'« *on amène les éducateurs à plus réfléchir sur tout l'environnement social d'une famille ou d'un enfant* » (L310-311), il y aurait un risque à voir cette profession disparaître. Ce paradoxe est d'une certaine manière également évoqué par Muriel : « *le dispositif où je travaille, faut des fois pas se poser trop de questions* » (E6, L168/169). Elle évoque pour illustrer son propos la situation d'un jeune qui avait fait une « pseudo » tentative de suicide –elle le fait comprendre durant l'entretien en mimant avec insistance des guillemets lorsqu'elle prononce le mot de « suicide ». Face à cette situation, elle remarque, surprise, que « *les éducateurs présents, ils ont commencé à se demander le sens, avant de bouger, d'être dans l'action, et d'aller voir le jeune directement à l'hôtel* » (E6, L172/173). Presque paradoxalement, elle considère que, dans la pratique, il est nécessaire « *de prendre de la distance, de la distance professionnelle, et ça, je pense qu'il a beaucoup à travailler là-dessus au niveau des écoles* » (E6, L209-210). Notons que sur cette question de distance, Muriel fait le même type de remarque, « *Alors moi je veux insister sur la distance des professionnels vis-à-vis des ...du public, et le fait de dire c'est pas aider les personnes qu'on accueille, en règle générale, hein, si on n'a pas la distance nécessaire* » (E6, L352-354), sans toutefois renvoyer explicitement la « responsabilité » de cet apprentissage aux seuls centres de formations.

Globalement, l'idée qui émerge est celle d'un manque de « tuilage » entre l'immersion en milieu professionnel, renvoyant implicitement à une idée de « réalité », et les temps en centre de formation, qui ne seraient consacrés qu'à une théorie non ancrée dans du réel.

3. *Limites et contraintes*

« *Y'a des contraintes, un monde qui a changé, qui font que y'a des gamins qui sont difficiles, voire de plus en plus difficiles, des situations familiales qui sont difficiles, voire de plus en plus difficiles* » (E5, L132-134). Cette remarque de Didier, aussi vague soit-elle, exprime bien le sentiment d'un environnement général qui se serait dégradé. D'ailleurs, évoquant sa propre pratique d'éducateur spécialisé, il se souvient qu'il « *avait moins de contraintes réglementaires et législatives, et on faisait du travail sans trop réfléchir à certains problèmes et certaines règles de la législation du travail* » (L143-145). Pour lui, ces contraintes grandissantes ont une répercussion sur les pratiques, car « *y'a une approche du travail qui fait qu'on a changé la dynamique et que ça bloque un peu, ça freine un peu les élans* » (L158/159). Le même type de constat est fait par Pierre, pour qui les travailleurs sociaux « *parfois sont contraints par l'organisation hiérarchique, par cette pesanteur qu'on peut trouver dans des établissements où on a, à un moment donné, on a l'impression qu'il faut beaucoup d'énergie pour faire bouger les choses* » (E1, L272-274).

Sans porter clairement de jugement sur un état de fait, Marie note qu' « *on a des effectifs qui, somme toute, sont restreints avec des logiques économiques qui sont parfois assez difficiles à entendre pour des éducateurs* » (E7, L85-86).

Muriel évoque également la question des moyens : « *on a des moyens quand même qui sont beaucoup moindres que certains établissements, comme les MECS, ce qui fait qu'il y a beaucoup d'accompagnement physique, de choses qui sont, pour l'éducateur, pas forcément dans le suivi et dans ce qu'ils imaginent de leur travail* » (E6, L 126-129). Il est intéressant de souligner qu'ici, cette question des moyens est mise au regard de la représentation qu'auraient les éducateurs de leur travail. D'autre part, elle évoque une autre difficulté à laquelle peuvent être confrontée ses équipes, et qui est propre à l'accompagnement et au public aidé. Dans ce service, la date anniversaire des 18 ans des personnes accueillies est une échéance incontournable et fixe. Quand cette date arrive, « *Si ils ont pas de titre de séjour, et qu'ils ont un commandement à quitter le territoire français, ils doivent sortir. Donc tout*

l'accompagnement effectué par les éducateurs, ça peut être compliqué » (L 112-114). Ainsi, bien que sue et connue dès le départ, cette règle semble malgré tout mettre à mal les travailleurs sociaux. L'arrêt de l'accompagnement à une date déterminée et connue dès le départ, serait donc vécu comme une contrainte, plus que comme une « simple » caractéristique à prendre en compte, dès le départ, dans l'organisation de cet accompagnement.

Enfin, Pierre met en évidence une autre contrainte à laquelle doivent faire face les équipes, et qui concerne le travail avec les partenaires. Ainsi, il livre ainsi son sentiment à ce sujet : « *on a l'impression qu'il y a des cultures professionnelles qui fonctionnent en parallèle, et on arrive pas à se mettre en réseau* » (E1, L338-339). Il illustre cela en faisant le constat qu'il « *y a aussi beaucoup de soucis en termes [...] de gestion des dossiers à la MDPH* » (L 506-507). Il précise ensuite : « *nous on comprend pas toujours [...] comment ça fonctionne, qui prend les décisions, entre la MDPH, entre l'Education Nationale, entre ...* » (L508-510). A travers ces remarques, c'est l'environnement complexe du travail social qui est pointé du doigt : des partenaires à mobiliser, la nécessité d'un travail en réseau, ou encore des processus décisionnels peu clairs.

Même si elle a été évoquée à plusieurs reprises, la question des contraintes, qu'elles soient budgétaires, économiques, réglementaires, n'a pas été mise en avant de façon forte et systématique. Elle est présente, certes, mais n'apparaît pas de façon évidente comme un frein important à la pratique des travailleurs sociaux. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que ces entretiens ont été menés auprès de cadres : chefs/cheffes de service, directeur adjoint ou directrice d'établissement. Sans préjuger de savoir si leur perception de ces contraintes est radicalement différente de celle des praticiens de terrain, leur position tout comme leur statut peut, peut-être, les amener à poser un regard plus nuancé sur cet aspect que les praticiens de terrain.

VI) Des équipes à gérer, une posture à affirmer

1. Gérer, animer, coordonner, accompagner : des dynamiques différentes

Parlant de l'équipe qu'elle dirige au sujet de l'organisation qu'elle souhaite mettre en place : « *quand j'ai une ligne de conduite je passe pas à côté quoi, donc ils le savent et ils savent que j'irai au bout. Donc ils montent dans le wagon ou ils y montent pas, mais ça c'est clair* » (E2, L177-179). Bien qu'elle ait précisé en préambule « *je ne suis assez, je ne dirais pas directive* » (L176), on peut supposer chez Sylvie un certain « volontarisme ». Avec toute la prudence nécessaire, l'objet n'étant pas de faire ici une analyse du type de management appliqué, nous pouvons néanmoins émettre l'hypothèse que cette cadre active une certaine directivité dans sa pratique. Dans une autre formulation, Nathalie laisse poindre le même type de posture. Elle fait tout d'abord un constat qui est le suivant : « *moi j'ai du mal à mobiliser les gens derrière moi* » (E3, L75/75). Pour le coup, la formule est remarquable : si elle renvoie à l'idée que la mobilisation de l'équipe est de sa responsabilité en tant que Directrice, elle évoque aussi le fait que cette mobilisation se fasse *derrière* elle. Nathalie illustre ainsi sa position vis-à-vis de son équipe : « *Je n'y arriverai pas sans vous, si on y va pas tous ensemble, on pourra pas y aller* » (E3, L83/84). Elle insiste d'ailleurs : « *quand t'es directeur et que tu sens pas les gens derrière ...* » (E3, L302/303). Sans être bien évidemment affirmatif, nous pouvons légitimement nous questionner sur cette sorte d'injonction paradoxale qui serait : *j'ai besoin de vous pour que nous allions là où moi j'ai décidé*. Laetitia, s'il y a bien nécessité de rassembler les professionnels, c'est autour de la personne accompagnée que cela doit se faire : « *vous arrivez à fédérer quand même autour de quelque chose, euh ce qui fédère en premier lieu quand même les équipes, ici en tout cas, c'est l'usager, quoi !* » (E8, L231/232). Pour elle, ce n'est donc pas autour de la personne du cadre que l'unité peut ou doit se faire, mais autour de l'usager. Pour autant, elle s'appuie sur le projet d'établissement car, selon elle, « *quand le projet est bien clair on arrive à réunir les professionnels, ce qui fait baisser parfois des tensions, ce que j'ai découvert bien après d'autres expériences c'est le projet* » (L223-224).

De son côté, Pierre estime que « *ils [les membres de l'équipe] ont besoin d'avoir un cadre de proximité [...]. Il faut occuper tous les espaces de coordination et être là pour dire à un moment donné : oui, ok, moi ça me paraît, ce que tu me présentes comme argument ...* »

(E1, L146/148-150). Il se positionne donc plutôt comme un coordinateur – c’est le mot qu’il utilise - que comme le détenteur de l’autorité. Il le théorise et le présente ainsi : « *Le côté hiérarchique descendant vertical, c’est fini, maintenant les gens, ils veulent de l’horizontal, du transversal, ils veulent qu’on leur explique pourquoi on fait ça* » (E1, L407-409). On retrouve, presque mot pour mot, cette volonté dans les propos de Marie, qui considère que « *on n’est plus dans une ère de management si je puis dire vraiment très verticale, c’est plutôt une décision horizontale qui va être prise aujourd’hui* » (E7, L136/147). D’ailleurs, elle dit mettre en place « *une dynamique managériale qui permet aussi de voir que les éducateurs sont soutenus dans la mesure du possible, [...] qu’il y a fort investissement, des chefs de services, des cadres qui sont auprès des équipes quand même soutenant et qui, et qui valorisent aussi leur travail* » (L103-106). En lien avec le rôle de coordination du cadre, apparaît donc l’idée d’un nécessaire soutien de l’équipe, y compris lors de l’arrivée d’un nouveau professionnel. En effet, dans son service, Marie a décidé d’ « *va instaurer un système de coaching aussi sur quelques jours pour savoir s’il trouve bien ses marques et s’il est vraiment à l’aise auprès du public accueilli* » (E7, L239-241). Paul, à la suite d’un arrêt maladie d’un membre de son équipe, a été amené à s’interroger : « *est-ce que c’est l’accompagnement de ces professionnels a pas été, a pas été soutenant à une époque laissant des gens dans des grosses difficultés, les amenant à lâcher la rampe et à être en burnout ?* » (E4, L269-271). En tout cas, il dit aujourd’hui que pour lui, « *ce qui est important pour les équipes, c’est d’avoir un encadrement soutenant et qui puisse aussi et poser le cadre et poser les règles* » (E4, L275-277). Evoquant le cadre et les règles, il introduit donc qu’il ne s’agit pas de soutenir « à l’aveugle » la pratique des professionnels, mais de les aider à se situer dans un environnement aux limites clairement identifiées.

2. *Stagiaires et nouveaux membres d’équipe*

Paul fait part d’une certaine stabilité de ses équipes : « *équipes A. E. M. O., ou AED ou de l’espace de rencontre, euh, sont des équipes stables, y a pas beaucoup de turn-over, y a pas beaucoup de gens qui, qui quittent l’A. S. E. A. J. pour aller travailler ailleurs* » (E4, L242-246). Il explique d’ailleurs qu’il n’a « *pas de demande d’éducatrices ou d’assistants sociaux qui souhaiteraient faire des formations de cadre ou de choses comme ça [...], ils restent au statut d’éducateur sans vouloir éventuellement faire des formations CAFERUIS ou*

MASTER » (L255-259). Il n'est pas dupe, et estime que cette stabilité est en grande partie due à un certain « confort » dans les conditions de travail : « *on travaille en journée, [...] on fait des horaires entre 9 h et 20 h le soir, ça va rarement plus loin, c'est plutôt 18 / 19 h que 20 h et on ne travaille pas le week-end et les jours fériés* » (L 2396242), il évoque aussi une autre piste pour expliquer cet absence de mouvement : « *je pense que l'intérêt du métier fait que les gens restent assez longtemps à l'XX²⁰* » (E4, L26 2). S'il n'évoque pas clairement d'inconvénient à une telle stabilité, il semble malgré tout percevoir la nécessité qu'amènerait un « œil neuf » dans son service. En effet, il fait ce constat : « *les 3 stagiaires qu'on a à l'heure actuelle aussi bien sur Lons que sur Dole et ben peuvent amener un regard différent de par leur jeunesse, de par la formation qu'elles font* » (L 332-335). Si, pour des raisons réglementaires, ce service ne peut accueillir que des personnes en formation d'Assistant de Service Social ou Educateur Spécialisé, il rappelle que « *dans les services où [il] a bossé avant, c'est vrai qu'on pouvait accueillir tout type de stagiaire et je trouvais que c'était hyper intéressant, d'accueillir des stagiaires A.M.P., moniteur-éducateur, conseillère en économie sociale et familiale* » (L 340-342). Il regrette de ne plus pouvoir accueillir de stagiaires à l'avenir car « *parce qu'on n'a pas le budget et que le département ne nous donnera pas une rallonge pour pouvoir financer ou gratifier ces stagiaires, donc ça risque de devenir compliquer cet accueil et je trouve dommageable* » (L329-332).

Lorsqu'elle doit procéder au recrutement d'une personne, Marie explique qu'elle « *a plus tendance à embaucher des gens diplômés, [...] sortant de formation, soit ME soit éducateur spécialisé : ils ont quand même une précision de leur mission à effectuer* » (E7, L217-221). Le diplôme serait donc la garantie prioritairement non pas de compétences à mettre en œuvre, mais d'une vision claire des « missions » à effectuer. Pour autant, cette question du recrutement est plus complexe que la simple recherche d'un diplôme : « *on parle peut-être des compétences personnelles développées par la personne si elle a une propension aux activités artistiques ou culturelles ou sportives* » (L268-269). Ce qui est évoqué là est précisément ce qui n'est pas repérable à travers les domaines de compétences des diplômes d'Etat. Finalement, si le diplôme est mis en avant comme critère principal du recrutement, Marie finit par expliquer que le choix d'un nouveau salarié « *C'est surtout de l'ordre d'une rencontre d'un feeling avec une personne* » (L272-273). Pierre aborde cette question du recrutement, dans une équipe plutôt stable par ailleurs, de façon différente : « *en tout cas quand les gens viennent ou postulent pour un recrutement, on a pas beaucoup de mouvement*

²⁰ Nom du service supprimé pour préserver l'anonymat

mais on a une collègue qui est partie en retraite c'est vraiment comme ça que ça été vendu pour recruter un nouveau collègue, pour lui dire on a vraiment besoin des gens qui passent pas leur temps dans un bureau » (L112-116). Cet aspect est crucial dans sa situation, car pour son service, « c'est vraiment un choix d'aller chez les parents » (L100). Au-delà des compétences liées à un éventuel diplôme, c'est donc cette aptitude d'un travail dit « hors les murs » qui est recherchée. Enfin, Sylvie, devant recruter, se positionne ainsi : « Je pense qu'on prendra quelqu'un, si on peut, qui a déjà un petit peu d'expérience, parce que c'est aussi prendre le risque de mettre en difficulté la personne elle-même, et puis des situations familiales » (E2, L244-246). Le diplôme seul ne suffirait donc pas à se prémunir d'éventuelles difficultés, aussi bien du côté du professionnel que des familles accompagnées. Le risque ainsi encouru serait donc lié non pas à la pratique en elle-même, mais à un manque d'expérience du professionnel. D'ailleurs, elle justifie son point de vue ainsi : « Moi je conçois difficilement après un diplôme d'éduc spé d'arriver sur le [service] d'emblée comme une première expérience, je pense que, pour moi, le passage en MECS, il est vraiment ... pour ceux qui veulent travailler en protection de l'enfance en tout cas, il est indispensable » (L246-249). Nous reviendrons sur cette idée qui induit que la sanction d'un diplôme, fut-il d'Etat, à un cursus de formation ne suffit donc pas à assurer la professionnalité de celui qui l'a obtenu.

Chapitre V : INTERPRETATIONS

Le point essentiel qui résulte l'analyse des entretiens concerne le manque de visibilité de l'activité par les cadres. Cet aspect est central car, comme nous allons le voir, il est celui qui relie deux dimensions de notre étude à savoir la professionnalisation des travailleurs sociaux appréhendée par leur encadrement et leurs valeurs. Etant donné que la question de l'activité s'est imposée à l'issue de nos analyses, nous proposons de procéder, d'abord, par une caractérisation théorique. .

l) Travail prescrit vs travail réel : une sorte d'injonction paradoxale

Dans les formes d'intelligibilité des activités professionnelles, nous choisissons de nous intéresser au courant de la clinique de l'activité en ce qu'elle va nous permettre d'aller au-delà du travail prescrit. En effet, les fiches de poste, ordres de mission, fiches d'objectifs, procédures, etc., auxquels les travailleurs sont souvent tenus de se conformer, décrivent les attentes vis-à-vis du professionnel, souvent mis en rapport avec les compétences considérées comme nécessaires dans l'environnement professionnel. Il s'agit ici du travail prescrit : ce qui est demandé au travailleur. Mais le travailleur, dans ses réponses à ces injonctions, ne fait finalement qu'en proposer une sorte d'interprétation, qui de fait diffère de celle qu'en donnerait un autre professionnel. Ce travail *réel* est donc « ce que l'opérateur produit et a le sentiment de produire effectivement, tantôt en deçà, tantôt au-delà des règles et des attentes formelles »²¹. Dans le cadre de notre travail, cette distinction revêt une importance toute particulière. En effet, elle implique qu'il serait non seulement illusoire, mais aussi factuellement absolument impossible, pour les cadres de vouloir exercer une sorte de contrôle, au sens étymologique du terme, entre ce qui demandé au professionnel, le travail prescrit, et ce qu'il voit de ce qui est réalisé, l'activité réelle. Et, ce d'autant plus, qu'il ne s'agit que d'une partie de l'activité du professionnel puisque les encadrants n'accèdent pas au « réel de l'activité » C'est en cela que nous voyons un paradoxe : quel que soit le niveau de précision et de détails de la prescription, le travail prescrit ne sera jamais réalisé du fait même qu'il ne peut exister par une activité humaine.

²¹ <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1101.pdf>

En ce qui concerne les données analysées plus hauts, nous arrivons au constat suivant : les cadres, qui ont en charge l'animation des équipes, le sens qu'ils peuvent donner à leur activité, n'ont pas de vision du réel de leur activité. Mais ainsi formulée, cette affirmation pourrait mener à une impasse. En effet, il est à priori assez inexplicable que pour la majorité de ceux que nous avons rencontrés et qui sont d'anciens travailleurs sociaux, ils n'aient pas une vision, même approximative, de l'activité de leurs équipes. Pour Laetitia, l'entretien N° 8, et qui n'a pas cette expérience de terrain, nous pourrions solutionner ce problème en proposant qu'elle assiste à certaines interventions des membres de son équipe pour « voir » ce qu'ils font. Mais ceci nous amène à nous demander : que verrait-elle alors ? D'une certaine façon, elle ne verrait en fait que ce que les individus donnent à voir. Cela nous amène donc à devoir reconsidérer notre approche de ce point crucial, et d'en inverser les données et s'interroger sur la complexité de l'activité des travailleurs sociaux.

II) L'activité des travailleurs sociaux: un iceberg en mouvement

L'approche de la clinique de l'activité telle que la propose Yves Clot (2011) nous permettra d'apporter des éléments de réponse.

En effet, le résultat de l'activité, ainsi que les modalités concrètes, et donc visibles, qui ont permis de le réaliser ne sont qu'une partie de l'activité, ce que Yves Clot définit comme étant l'action. Ainsi, « l'action, comme activité réalisée est une composante de l'activité »²². Si cette « activité réelle », l'action, est facilement appréhendable, quelles seraient les autres aspects de l'activité ? La réponse à cette question nous paraît essentielle car elle nous permettra de comprendre pourquoi les encadrants, qui décrivent l'accompagnement comme étant au cœur de la pratique des travailleurs sociaux, ne peuvent avoir qu'une vision parcellaire de celui-ci.

L'un des premiers points importants à souligner est que l'activité réalisée, l'action, est également constituée de ce qui n'a pas été réalisée. L'action est issue si ce n'est d'un choix, tout au moins d'une mise en tension par l'individu d'un ensemble d'actions possibles pour réaliser l'activité. Ainsi, l'activité réelle « est souvent ce qui reste possible quand beaucoup de

²² Clot, Y. (2011). 1. Théorie en clinique de l'activité. Dans : Bruno Maggi éd., *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.maggi.2011.01.0017.

ce qui paraissait souhaitable dans l'idéal –même pour atteindre le but fixé- a finalement dû être écarté » (op. cit.). Ces « possibles » écartées et abandonnées, bien que, constitutifs de l'action, sont totalement invisibles puisque intériorisées. Leur accès nécessite un travail particulier à concevoir car « l'expérience vécue n'est pas accessible directement mais seulement à l'aide de traces qu'il faut construire » (op. cit.). Le lien est alors à faire avec la notion de valeur telle que nous l'avons définie plus haut. Ce sont bien ces valeurs, notamment, qui interviennent dans la résolution du conflit entre le « souhaitable », « l'idéal » et le « réalisable ». Parce qu'elles transcendent les situations et sont incarnées dans les décisions prises par l'individu, elles sont donc à double titre une composante essentielle de l'activité, car elles participent à l'élaboration de l'action, mais sont aussi présentes dans ce qui ne s'est pas fait : « les actions suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-actions qui l'empoisonnent ou l'intoxiquent font partie de l'activité » (op. cit.).

Dans le cadre de notre recherche en lien avec la professionnalisation, perçue comme une « mise en mouvement », ce simple constat d'une action qui ne serait que la partie visible d'un iceberg dont l'essentiel immergé est non visible, n'est pas suffisant. En effet, le « dynamisme » qu'induit la notion de professionnalisation ne peut s'accorder d'un regard statique sur un état de fait. La « lecture » de l'activité réelle par le filtre que nous venons de proposer doit permettre d'aller plus loin en analysant cette activité. Cette condition est essentielle, car elle ne « laisse pas les activités en l'état et [...] elle les développe »²³. Ce travail d'analyse, qui permet donc à la fois de donner du sens et de le modifier, est un levier essentiel dans l'accompagnement de la professionnalité de tout à chacun. Nous verrons plus loin la ou les forme/s que peut/peuvent prendre, pour les travailleurs sociaux, cette nécessaire analyse, levier essentiel d'un accompagnement de la professionnalisation.

III) La question de l'accompagnement

Les entretiens ont permis de mettre en évidence la prépondérance énoncée de l'accompagnement dans l'activité des travailleurs sociaux, activité impossible à appréhender au-delà des actions des uns et des autres, comme nous venons de le voir. C'est pourquoi il est

²³ Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50. doi:10.3917/savo.008.0009.

maintenant nécessaire, afin d'envisager des pistes d'amélioration, de nous arrêter sur cette notion d'accompagnement.

1. L'accompagnement : élément crucial ...

A travers l'analyse des entretiens, nous avons pu voir que l'activité des travailleurs sociaux n'est quasiment jamais abordée de façon explicite et concrète. Elle est évoquée soit par le prisme de la composition des équipes, soit par celui des publics accompagnés. Si la notion d'accompagnement est souvent évoquée pour définir ce qu'est le travail des professionnels, ce terme est utilisé de manière générique, sans qu'il soit permis de distinguer ce qu'est réellement cet accompagnement. Dès lors, il est permis de s'interroger d'une part sur le sens que chacun met derrière ce mot, et d'autre part sur les raisons mêmes qui font qu'il semble être employé comme unique vision de la pratique des travailleurs sociaux. Il semble pour le moins délicat de tenter ici de répondre à la première question, à savoir celle du sens par lequel est entendu par les interviewés l'accompagnement. En effet, les formes polymorphes que cache ce terme mériteraient sans doute un travail spécifique qui nous éloignerait du sujet de notre recherche. De plus, c'est surtout la signification en elle-même du « flou » entourant l'utilisation de ce terme qui nous intéresse.

Nous pouvons donc poser que cet « accompagnement », quel qu'il soit, représente l'essence même de l'activité des travailleurs sociaux, comme l'indique l'article D451-41 du code de l'Action Sociale, modifié par [décret n°2007-899 du 15 mai 2007](#) : « Le diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé atteste des compétences nécessaires pour accompagner, dans une démarche éducative et sociale globale, des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration ou d'insertion ».

S'il y a donc une logique à retrouver cette notion d'accompagnement dès lors que l'on évoque le travail social, il y a aussi un paradoxe à la voir présentée de façon si abstraite. Comment expliquer que ce qui est présenté comme « le cœur de métier » des travailleurs sociaux ne puisse pas être décrit par ceux qui, ayant par ailleurs un vécu de l'accompagnement, ont comme mission d'encadrer ces professionnels ? Nous touchons ici un point crucial dans le sens où, nous l'avons évoqué plus haut, une des dimensions fondamentales de la professionnalisation est précisément celle qui concerne l'activité. Sans

revenir en détail sur l'aspect intrinsèquement évolutif et dynamique de la professionnalisation, il convient néanmoins de rappeler qu'il s'agit avant tout d'un processus. Il est donc possible de lire cette impossibilité, de la part des encadrants, à décrire l'activité des travailleurs sociaux comme un frein majeur à l'accompagnement de ce processus.

2. ... mais mouvant !

Pour éclairer ce point, il convient d'évoquer la mouvance du champ du travail social. Dans le N° 109 de la revue EMPAN, parue en mars 2018, Gisèle Dambuyant-Wargny introduit ainsi son propos : « Ces trente dernières années, le secteur de l'intervention sociale a connu des modifications impactant l'ensemble de sa structure : réorganisation des institutions, transformation des pratiques, mais surtout, élargissement du groupe professionnel en fonction des nouvelles problématique sociale »²⁴. Ainsi, ce sont les fondements mêmes de ce secteur qui sont réinterrogés. Les trois niveaux de réorganisation évoqués ici trouvent à la fois leur origine et leur prolongement de façon très concrète sur le terrain. Par exemple, alors que le nombre d'enfants accueillis en établissement médico-social est globalement resté stable entre 2010 et 2014 (+ 0,4%²⁵), celui des enfants suivis par un Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile (SESSAD) a progressé de plus de 15%. Ces chiffres reflètent une évolution de l'accompagnement des personnes en situation de handicap vers une plus grande inclusion. Cette évolution a, de fait, des conséquences majeures dans la pratique des travailleurs sociaux. En effet, alors que derrière les murs, la pratique éducative pouvait se vivre à l'abri des regards et en vase clos, la dynamique inclusive, impulsée par loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005, a donc amené les travailleurs sociaux à « extérioriser » leur pratique, exerçant alors sous les regards de partenaires, mais aussi et surtout celui des familles.

Au-delà, les « nouvelles problématiques sociales » citées par Gisèle Dambuyant-Wargny, ont notamment eu comme effet de voir apparaître de nouveaux métiers. Les professions d'assistante de service social d'éducateur spécialisé et de moniteur-éducateur sont parfois appelés les « métiers canoniques » : l'expression est un peu dure, mais elle situe bien

²⁴ Dambuyant-Wargny, G. (2018). Du travail social à l'intervention sociale: Quand le sens fondamental de la prise en charge du corps vulnérable affirme les complémentarités professionnelles et éloigne du corporatisme. *Empan*, 109(1), 18-26. doi:10.3917/empa.109.0018.

²⁵ <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dd28.pdf>

dans le temps leur antériorité (début du siècle pour les assistantes de service social, fin des années 50 pour les éducateurs spécialisés, fin des années 60 pour les moniteurs-éducateurs). Ils ont été pendant un certain temps les principales –les animateurs socioculturelles voient également le jour dans les années 60- professions dans le champ du travail social. Sont ensuite apparus, pour répondre à une mutation du secteur de l'intervention sociale, d'autres professions. Citons à titre d'illustration ceux de conseillers en insertion d'agents de développement local dans le secteur social, ou encore ceux d'accompagnant éducatif et social et de socio-esthéticien dans le secteur médico-social.

Il apparaît donc clairement que « les politiques d'action sociale, en créant de nouveaux moyens de lutte contre l'exclusion, contre la précarité et les situations de ruptures, impulsent également une réflexion sur les pratiques d'accompagnement ainsi que des formations répondant aux réalités du travail social »²⁶.

C'est dans ce contexte qu'il nous faut appréhender le résultat de l'analyse des données recueillies lors des entretiens. Comme nous venons de le voir, ces pratiques nouvelles et variées d'accompagnement sont venues enrichir des pratiques existantes. Par conséquent, si l'idée d'accompagnement reste logiquement la plus prégnante dans le secteur social, c'est la forme, ou les formes, que prend cet accompagnement qui a changé. La difficulté des cadres interrogés à décrire plus précisément les pratiques des travailleurs sociaux nous conduit à avancer l'hypothèse selon laquelle elle est peut-être liée à une difficulté d'accès au réel de l'activité, tel que nous l'avons vu plus haut, de ces professionnels en termes d'accompagnement.

La question se pose alors de l'accompagnement de la professionnalité par les cadres, puisqu'en tant qu' : « adjoint de l'équipe de direction ou responsable d'unité, il assure l'encadrement d'une équipe et des actions directement engagées auprès des usagers »²⁷. Nous voyons bien ici la difficulté à laquelle ils sont confrontés : directement au contact non pas des usagers, mais des actions menées auprès de ces usagers, ils doivent les encadrer alors que, nous venons de le voir, ils ne peuvent de fait en avoir qu'une vision que très parcellaire. Le lien avec la démarche de professionnalisation telle qu'explicitée plus haut est fort. En effet, comment ces cadres peuvent-ils accompagner et soutenir les travailleurs sociaux dans un

²⁶ Tourrolier, C. (2009). *Les nouveaux métiers du travail social*. Nîmes, France: Champ social. doi:10.3917/chaso.tourr.2009.01.

²⁷ <https://www.unaforis.eu/article/cadre-de-direction>

mouvement de professionnalisation sans identification de leur activité et d'évolution de leur activité ?

3. Au-delà du constat

Il semble possible d'évoquer ici 2 pistes à explorer pour apporter des éléments de réponse à cette question.

Tout d'abord, la plupart des travailleurs sociaux a la possibilité d'échanger, en interne et en équipe, sur leur pratique éducative. Le vocable le plus souvent utilisé, et qui peut recouvrir des réalités variées, est celui de temps d'analyse de la pratique. Ces temps sont en général animés par un/e psychologue, et les cadres n'y sont pas admis. En effet, leur présence, à cause du lien hiérarchique qu'il existe vis-à-vis de l'équipe, pourrait amener certains à se censurer par crainte si ce n'est de représailles, du moins de retombées plus ou moins négatives. Pour permettre aux cadres d'avoir un regard non jugeant sur ce qui fait le quotidien de l'activité des équipes, il pourrait être envisagé de proposer ce type de travail, mais avec un *modus operandi* différent. D'une part, un croisement d'équipes de champs d'activité différents serait à étudier. Il ne s'agirait alors plus de rester centré sur l'activité de son établissement et service, mais de s'ouvrir sur d'autres pratiques, issus d'autres établissements. Ainsi, une sorte de « Rendez-vous des Acteurs de l'Intervention Sociale » pourrait voir le jour. Autour d'une thématique définie, les équipes, et pas nécessairement uniquement les travailleurs sociaux, se réuniraient pour débattre autour d'un thème dont la transversalité sera à prévoir. Ainsi, outre les apports que ces rencontres autoriseraient en termes de culture professionnelle et de positionnement identitaire pour les équipes, ces temps de travail permettraient aux cadres, ainsi d'ailleurs qu'à l'ensemble des participants, d'avoir si ce n'est une vision plus concrète, du moins une représentation plus précise de la pratique des travailleurs sociaux. Il s'agit ici, dans la logique développée plus haut, d'amener chacun à « comprendre » plus que « voir » le réel de l'activité, cette face cachée de l'activité réelle.

IV) La motivation :

La question de la motivation des équipes est revenue assez fréquemment au cours des entretiens, comme nous l'avons évoquée plus haut. Globalement, selon les cadres rencontrés, les équipes sont décrites comme « très motivées », à l'exception de Nathalie, désemparée face à l'absence de motivation qu'elle perçoit dans son équipe.

1. Une double dimension

Pour comprendre en quoi cet aspect est prépondérant dans le cadre de notre travail, tant par rapport à la professionnalisation qu'aux valeurs, il est incontournable de faire un focus sur cette notion de motivation. A cet égard, nous retiendrons comme définition que « la motivation, c'est ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer » (DECI, 2007). Cette formulation simple a le mérite de mettre en lumière les trois dimensions fondamentales sur lesquelles agit la motivation : la réflexion, l'action et le développement. Dans le cadre de notre travail, il ne nous semble pas nécessaire d'approfondir cette définition. Ce qui nous intéresse ici concerne plutôt les mécanismes à l'œuvre concernant la motivation.

Les travaux menés par Deci et Ryan (1985) ont permis de mettre en évidence deux dimensions fondamentales de la motivation. Ainsi, la motivation intrinsèque amène l'individu à agir « sous l'impulsion de la motivation intrinsèque [...] parce que l'activité est elle-même pour lui source de gratification »²⁸. C'est parce que l'individu trouve lui-même un intérêt et une satisfaction ou du plaisir dans la réalisation d'une activité qu'il agit. A l'opposé, « la motivation extrinsèque implique que l'individu entreprend une activité en fonction d'une conséquence extérieure » (op. cit.). Ici, la motivation à agir ne dépend pas d'un plaisir ou d'un intérêt propre à l'individu, mais d'éléments qui ne dépendent pas de lui. De façon un peu caricaturale, c'est la « politique » du « bâton et de la carotte » dont il est question ici : l'individu agit par crainte d'une punition ou dans l'espoir d'une récompense.

La question qui se pose alors est celle des leviers d'action pour agir sur l'une ou l'autre de ces 2 types de motivation à priori antagonistes. Elle ne se pose pas réellement concernant la motivation intrinsèque, puisque justement elle est propre à l'individu dans une

²⁸ https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_French.pdf

dimension presque intime, partie prenante du réel de l'activité tel qu'il a été évoqué plus haut. Dès lors, il est difficile d'envisager des solutions sans tomber dans une injonction tout à fait paradoxale qui serait de l'ordre : « motivez-vous » ! Par contre, des possibilités existent concernant la motivation extrinsèque. Mais nous allons voir maintenant que ces possibilités sont plus complexes qu'il n'y paraît. En effet, il serait assez aisé de tenir le raisonnement suivant : pour améliorer la motivation extrinsèque des individus, il suffit d'agir de façon importante sur les 2 leviers que sont la punition et la récompense. Ainsi, soit par crainte d'une punition forte, soit par l'espoir d'une récompense conséquente, la motivation des individus augmenteraient proportionnellement de façon presque mécanique. Pour peu que la motivation intrinsèque soit préalablement existante et assez importante, l'addition des deux donneraient un résultat de premier ordre.

Si cette éventualité est des plus plaisantes, elle n'en est pas moins incertaine et complexe. En effet, à la suite d'expériences publiées en 1999 (Deci, Koestner et Ryan), il a été montré que « les récompenses tangibles ont tendance à diminuer la motivation intrinsèque, de telle sorte que les deux types de motivations ne sont pas cumulatifs [...] » (op. cit.). Dans le même temps, grâce à l'étude « d'autres facteurs externes sur la motivation intrinsèque [...], on a constaté que plusieurs de ces facteurs, incluant les menaces de punition, les échéances et la surveillance amoindrissaient la motivation intrinsèque » (op. cit.). Il y a donc un risque à voir la motivation intrinsèque d'un individu baisser dès lors que l'on cherche à agir de façon « frontale » sur ces éléments liés à la motivation intrinsèque. Pour sortir de cet apparent paradoxe, il faut prendre en compte le fait constaté « que la possibilité de faire des choix augmentait la motivation intrinsèque (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, et Deci, 1978) » (op. cit.). Cela indique qu'une personne intrinsèquement motivée l'est notamment parce que son besoin d'autonomie, faire des choix, est satisfait. En conséquence de quoi, logiquement, dès lors que « les personnes sont récompensées, menacées, surveillées ou évaluées, elles ont le sentiment qu'on fait pression sur elles et qu'on cherche à leur imposer un comportement, ce qui diminue la satisfaction de leur besoin d'autonomie » (op. cit.). Nous voyons donc ici en creux ce qui peut contribuer à renforcer la motivation intrinsèque des individus : permettre et améliorer la capacité de choisir des personnes pour une plus grande satisfaction.

Il n'est guère possible, dans le cadre de notre travail, d'aller beaucoup plus loin dans les apports que les recherches sur la motivation ont engendrés. Cependant, deux points doivent être succinctement évoqués ici.

Tout d'abord, l'impact du climat social sur la motivation. En effet, il a été mis en évidence qu' « un climat tendu et restreignant mine la motivation intrinsèque, tandis qu'un climat d'encouragement et d'ouverture la rehausse » (op. cit.).

Ensuite, la motivation extrinsèque s'inscrit dans un continuum qui permet une certaine graduation. En effet, l'intériorisation par l'individu des « pratiques culturelles ambiantes » (op. cit.), c'est-à-dire des éléments extérieurs qui influent sur sa motivation, est possible et progressive. Une certaine régulation se met en place, allant de la simple prise en compte des contraintes extérieures, à une intégration de celles-ci. Pour en arriver là, l'individu aura dû identifier et réguler ces extérieurs dans son comportement. L'intégration, par laquelle « l'individu réussit à intensifier l'identification pour y adjoindre d'autres aspects de sa nature profonde, d'autres valeurs personnelles, ce qui l'amène à évoluer et à découvrir sa propre valeur et son moi profond » (op. cit.) est alors très proche de la motivation intrinsèque.

Ce détour par la question de la motivation, loin de nous avoir éloignés du sujet qui nous préoccupe, nous amène au contraire au cœur de cette recherche. Nous venons de le voir, activité et valeurs sont intimement liées dans cette dimension. Les éléments que nous avons développés ici permettent d'une part de donner un éclairage sur le sens du contenu qui émerge des entretiens, et d'autre part d'envisager des directions ou pistes à étudier.

Les cadres interrogés, s'ils mettent assez aisément en lien sens et motivation, lien qui s'avère réel aux vues des propos qui précèdent, semblent mettre à distance cette question de la motivation. La motivation serait alors uniquement du côté de l'individu, quelque chose qui, de fait, existe ou n'existe pas. La formule de Didier est lourde de sens à ce niveau : « *J'ai la chance d'avoir des équipes qui sont très motivées* » (E5, L34). D'ailleurs, Marie, lorsqu'elle recrute, « *recherche des gens qui sont motivés* » (E7, 67). Ce rapide retour sur les entretiens permet de mettre en évidence un élément fondamental dans la façon dont les cadres abordent cette question. Ignorant la motivation extrinsèque, ils semblent faire de la motivation intrinsèque l'unique possibilité pour l'individu de penser et agir, pour reprendre les termes de Deci cités plus haut.

2. *Transition climatique*

Avant d'évoquer ce que pourraient être des voies à explorer concernant cette question de la motivation, nous rappellerons simplement les quatre domaines de compétences constitutifs du CAFERUIS :

- DC 1 : conception et conduite de projets
- DC 2 : expertise technique
- DC 3 : management d'équipe
- DC 4 : gestion administrative et budgétaire

Cela permet de mettre en évidence qu'il est attendu des cadres de l'intervention sociale la maîtrise de compétences en termes de management d'équipe. Nous pouvons également noter que, sans entrer dans le détail du nombre d'heures alloué à chaque domaine de compétence (DC), cette dimension de gestion de ressources humaines, qui certes fait l'objet d'une attention particulière, ne représente finalement qu'un quart des DC du diplôme. Les trois autres sont des champs techniques, dans lesquelles les procédures et protocoles tiennent de fait une place importante : quoi de plus normé, par exemple, qu'un budget ou un contrat de travail ?

Cependant, nous avons souligné plus haut l'influence du « climat social » sur la motivation des individus. Nous avons également pu voir que le fait d'être contrôlé, et éventuellement soumis à des punitions, et soumis à des échéances représentaient aussi une sorte de « danger » pour la motivation intrinsèque des individus. Dès lors, c'est bien à une question de « forme » du management qu'il faut s'intéresser.

Sans remettre en question la nécessité d'un certain contrôle regard sur l'activité des travailleurs sociaux par l'encadrement, question polémique s'il en est, il nous faut bien réfléchir à une gestion de l'humain qui n'amène pas l'individu à percevoir cela comme un contrôle, et donc une menace potentielle à son autonomie, avec la crainte d'une punition en toile de fond. C'est pourquoi la mise en place d'un management de type participatif nous paraît être à étudier ici. Concrètement, l'enjeu est bien de passer à un travail de collaboration – par lequel chacun se contente d'apporter ses compétences- à un réel travail de coopération, qui permet par la mise en synergie des compétences de chacun l'émergence de compétences nouvelles.

Par exemple, les structures pourraient par exemple associer quelques professionnels au traitement des données chiffrées qu'elles sont tenues de faire remonter à leurs organismes de tutelle et/ou de financement. D'une part, le professionnel, par son regard de « praticien de terrain », pourrait permettre d'enrichir l'analyse de ces données, apportant alors une plus grande finesse. Mais, surtout, les professionnels associés auraient alors une meilleure perception et une meilleure compréhension des enjeux liés à cette obligation de transmission de chiffres. Généraliser cette organisation et en socialiser les résultats permettraient probablement de contribuer à instaurer un climat permettant à chacun, pour reprendre les termes de Deci, d'aller vers une « intégration intégrée » des facteurs extérieurs. Il n'est pas question ici d'être par trop caricatural, en laissant sous-entendre que tous les cadres, ou presque, œuvrant dans le champ du travail social seraient uniquement et sans ambiguïté dans un type de management directif. Mais le rapport hiérarchique qui les lie à leurs équipes peut créer un paradoxe vis-à-vis duquel il faut être vigilant. La crainte de la sanction, ou du moins de la conséquence négative de telle ou telle action, doit être la moins prégnante possible, faute de quoi la motivation intrinsèque de l'individu est potentiellement en danger.

III) Cadres du travail social : un positionnement ambigu

Un des éléments marquant qui se dégage globalement de l'analyse des entretiens est lié à ce qui transparaît dans le discours des cadres interrogés. En effet, certains, ainsi qu'évoqué plus haut, parlant de leur propre pratique du travail social, ont utilisé des termes forts (« se bagarrer », « bâton de pèlerin », « un beau métier », « aimer l'autre », « sauver le monde », etc.), laissant entrevoir dans ce contexte une mobilisation de valeurs assez prégnante. Bien évidemment, une étude spécifique poussée de cet aspect permettrait sans nul doute d'affiner ce constat.

Il n'en est pas moins vrai que nous ne retrouvons pas, lorsqu'ils évoquent la pratique des équipes qu'ils animent, le même type de langage. Le vocabulaire est plus « froid », et seule l'envie d'accompagner les personnes, accompagnement qui est le fondement de l'activité même des travailleurs sociaux, donnerait du sens à leur pratique. La question du sens et des valeurs est ainsi pour le moins floue pour ces cadres, non seulement vis-à-vis de la pratique des équipes, mais aussi par rapport à leur propre positionnement de cadre.

Nous avons vu plus haut que si l'activité réelle était visible « à l'œil nu », le réel de l'activité nécessitait un travail d'analyse particulier afin d'en faire émerger certains éléments. Cela est bien sûr pertinent également pour la pratique des cadres du travail social. Un retour réflexif sur leur activité réelle paraît alors nécessaire. En portant un regard sur son activité, Car « observer l'activité d'autrui pour la comprendre, c'est, immédiatement, la transformer en incitant le ou les sujets concernés à une activité intérieure spécifique au cours même de l'activité extérieure »²⁹,

D'autre part, nous avons vu plus haut l'importance de la professionnalisation des groupes en termes de reconnaissance. Se constituer en groupe établi de professionnels contribue à ce que chaque membre du groupe puisse être reconnu comme professionnel. Cette dimension est absente en ce qui concerne les cadres du secteur social et médico-social. Au-delà de cette reconnaissance, entre pairs et vis-à-vis de l'extérieur, la constitution d'un groupe professionnel a un impact sur les processus de construction identitaire. Les échanges et la socialisation des pratiques au sein de ces groupes participent alors en retour à un mouvement de professionnalisation des individus.

Sans être affirmatif sur la forme à laquelle elle pourrait aboutir, il nous semble que la constitution d'un groupe de professionnels composés des cadres du travail social serait un élément important pour conforter une dynamique de professionnalisation entreprise par chacun individuellement.

Cette question tangente celle de la construction identitaire des cadres, qui est abordée dans le cursus de formation CAFERUIS. Une dynamique de groupe pourrait ainsi se concevoir en lien avec les étudiants de ce cursus, pour permettre l'émergence d'une identité commune à travers des valeurs partagées.

²⁹ Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, vol. 68(4), 289-316. doi:10.3917/th.684.0289.

CONCLUSION

Le parcours qui fut le mien tout au long de cette recherche me fit emprunter des sentiers de traverses parfois inattendus, pour me permettre finalement de découvrir un chemin que dont je ne soupçonnais pas l'existence ! Ma « cartographie interne » des possibles s'en trouva donc modifiée, et, à l'instar des systèmes de navigation embarqués type « GPS », une sérieuse mise à jour me fut donc nécessaire !

Mon vécu d'éducateur spécialisé m'a amené à considérer comme une évidence l'impact de la notion de valeur dans la pratique des travailleurs sociaux. Mais il ne m'avait jamais été donné de m'arrêter sur cette évidence pour la remettre en question, pas tant pour prouver son inexactitude, mais pour tenter d'en comprendre le mouvement et d'en appréhender la complexité. C'est donc aussi ce travail réflexif sur une pratique de 20 années qu'il m'a fallu entreprendre. On pourrait m'interroger pour savoir si cette démarche a été à l'origine ou à la conclusion de ce travail de recherche. Je crois qu'elle a été les deux à la fois, et qu'elle a été finalement le fil rouge de ce travail.

Parallèlement, alors que j'étais dans une sorte d'errance réflexive, Nathalie Lavielle-Gutnik me posait il y a quelques mois la question suivante : « indépendamment du mémoire de ce Master, quel serait le questionnement, la grande thématique, le sujet, qui vraiment vous intéresserait fondamentalement ? ». La réponse fut pour moi assez « évidente » : pourquoi et le comment devient-on éducateur spécialisé, et plus généralement travailleur social ?

« Moi quand j'entends un éduc me parler de valeurs, j'ai des voyants rouges qui s'allument ! Mais si vous me parlez de professionnalisation après, ça va mieux » ! Cette phrase de Maxence FONTANNEL, directeur de l'IREIS de l'Ain, avec qui j'échangeais au sujet de ce travail, après m'avoir rapidement perturbé, me fut finalement d'une grande aide. En effet, elle m'a permis de prendre conscience plus encore de la nécessité de ne pas laisser cette question des valeurs, souvent débattues dans le champ du travail social, dans un état de flou, sans lien ni ancrage dans un questionnement plus précis. Et c'est bien avec la dimension de la professionnalisation qu'il me fallait croiser la notion de valeurs. En effet, cette « mise en mouvement » qu'est la professionnalisation est une démarche continue et complexe, traversée par de nombreuses dimensions. Celle des valeurs, peut-être parce qu'elle a été peu travaillée jusqu'ici, fut celle que je choisis donc d'aborder.

L'un des principaux enseignements que je tire de ce travail réside dans le fait que la professionnalisation des travailleurs sociaux est une dimension peu présente dans le discours des cadres que j'ai rencontrés. J'insiste sur le fait qu'il s'agit d'un « discours », puisqu'il n'est pas question ici d'affirmer de façon péremptoire que cette dimension n'existe pas dans leur activité réelle, ou dans le réel de leur activité. Et c'est dans ce jeu de miroirs entre l'activité des travailleurs sociaux et celle des cadres, avec la nuance essentielle à situer entre activité réelle et réelle activité, que s'insinue la dimension des valeurs. Car ces valeurs, par leur transversalité dans les comportements de chacun et leur rôle clé dans les décisions prises et les actions menées, sont au cœur de la professionnalisation aussi bien des travailleurs sociaux que des cadres. Comment l'activité des cadres participent à l'émergence du réel de l'activité des travailleurs sociaux dans une démarche de professionnalisation ? Si c'est à cette question que le présent travail peut apporter des éléments de réponse, une seconde question est alors légitime : quel accompagnement à la professionnalisation des cadres existe-t-il ? L'évolution des métiers du travail social dits « canoniques » (éducateurs spécialisés, assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants notamment) vers des fonctions de coordination vient me semble-t-il renforcer la nécessité de ce questionnement.

ANNEXES

ANNEXE I : guide d'entretien

Guide d'entretien

Phrase de présentation du contexte de l'entretien (enregistrement, transcription, anonymat, durée de l'entretien, ... Je pense évoquer l'objet de ma recherche comme un travail sur la professionnalisation des « jeunes » diplômés)

Bonjour. Je vous remercie de me recevoir. Je suis étudiant en Master 2 « Formation, Travail, Territoire et Développement », en sciences de l'éducation, à l'Université de Lorraine (Nancy). C'est dans ce contexte que j'ai souhaité vous rencontrer, plus précisément dans le cadre d'un travail de recherche que je mène, et qui a pour objet la professionnalisation des « jeunes » diplômés. Cet entretien est enregistré car il sera ensuite retranscrit ; je vous garantis bien évidemment un total anonymat à cet égard. Nous nous donnerons 1 heure maximum pour cet entretien. Avez-vous des questions ? Alors nous pouvons commencer.

- Pouvez-vous vous présenter ?
- Quelle est la composition de votre équipe ?
- Qu'est-ce qui guide l'activité des professionnels, selon vous ? Qu'est-ce qui donne du sens à l'activité des professionnels ?
- Qu'est-ce qui a le plus de sens ? Le moins de sens ?
- En quoi ces éléments prêtent-ils à débat/discussion au sein de l'équipe ?
- A contrario, il y a-t-il des points qui font unanimité (ou qui sont assez largement partagés) ? Si oui, lesquels ?
- Percevez-vous une évolution, dans le temps, dans le type d'engagement des professionnels en début de carrière ?

ANNEXE II : Livret des apprenants IREIS - CAFERUIS



LE DIPLÔME DE CAFERUIS

LE PROJET PÉDAGOGIQUE

La formation CAFERUIS-M1 est bâtie sur un partenariat entre L'IREIS et L'IUP de Management de l'Université de St Étienne.

Le CAFERUIS fait partie des trois diplômes¹ formant les cadres du secteur social. Il contribue à élaborer une représentation unifiée du travail social dont le principe est l'aide et le soutien apportés à la personne humaine souffrante, fragile ou en difficulté, ceci s'appuyant sur une relation intersubjective d'accompagnement. Il cherche à diffuser cette vision et à renforcer la prise en compte des sujets du travail social en développant les connaissances touchant les droits des individus, uagers, enfants, adolescents, adultes et salariés.

Créé par le décret du 25 mars 2004 et principalement défini par l'arrêté du 8 juin 2004 le CAFERUIS valide les compétences requises pour encadrer une unité, un service ou un établissement social et ou médico-social et conduire son action dans le cadre des projets d'établissement et d'association et des missions définis par les lois.

Le CAFERUIS ou Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrant et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale est un diplôme de niveau II, accessible tout ou partie, soit par la VAE, soit par la formation classique.

Adossé au Master 1ère année de Management de Projet délivré par l'Université, il permet de poursuivre des études supérieures en seconde année de Master et d'obtenir un diplôme de niveau I requis pour témoigner des compétences nécessaires à la direction d'un établissement social ou médico-social.

Cette double formation apporte des outils de gestion et de management des équipes, des budgets et des projets. Elle vise également l'acquisition d'une posture éthique de cadre coordonnée à une connaissance évolutive des droits fondamentaux des individus et des responsabilités. L'objectif de la formation est de déployer une employabilité des futurs ou actuels cadres du social en exercice, tant au niveau de la certification, de l'accès au poste, que de la capacité à développer une intelligence des situations. L'idée est d'aider les candidats à acquérir une démarche réflexive sur les prises en charge, les dispositifs et également sur leur propre exercice et fonction d'encadrant. Les candidats développeront leur vision critique et leur aptitude à se documenter et à faire des propositions constructives.

L'équipe pédagogique IREIS-IUP de Management a structuré la formation autour des enseignements et des ateliers de pratiques de management. Les enseignements de management et de conduite de projet sont répartis sur deux ans de façon à accompagner le choix puis la conception et la mise en œuvre d'un projet réel au sein d'un établissement social ou médico-social, qui sera rédigé dans le mémoire validant l'UF1. Ce mémoire est à rendre en septembre 2019 et sera soutenu à l'oral à Lyon en novembre 2019.

Les autres apports interviennent en fonction de l'avancement des projets. Les cours de gestion administrative et financière sont abordés en première année de façon à permettre aux stagiaires de

¹ Les deux autres diplômes sont des diplômes de niveau I, il s'agit du CAFDES « Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement du Social » qui qualifie des directeurs du secteur privé, et du DEIS « Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale » qui entend former et qualifier des personnels à qui sont confiées des fonctions d'expertise, de conseil, de conception, de développement et d'évaluation en matière d'intervention sociale et plus largement, de politique sociale.

maîtriser le cadre financier et le contexte de gestion des ESMS ; ceci leur servant de socle de démarrage du mémoire UF1.

Les enseignements relevant de l'expertise technique sont répartis sur la première année de formation également. L'évaluation a lieu à la fin de cette période en centre de formation.

Les cours de management, de communication d'équipe et de méthodologie de mémoire interviennent en deuxième année, ils contribuent au travail de communication et de négociation qui accompagnent le choix d'un projet et sa mise en œuvre.

1. Une « formation centrée compétences et centrée apprenants »

Il s'agira d'appuyer le processus de formation sur les particularités de chaque apprenant, aussi bien son parcours professionnel antérieur et ses conditions d'exercice actuelles que sur l'ensemble des compétences déjà mises en œuvre lors de tout types d'activités de conduite de projet, de régulation d'une action collective ou d'arbitrage en situation litigieuse. Dès la sélection, l'attention sera portée lors de l'entretien de sélection à objectiver et identifier ces capacités et potentiels à exercer des fonctions cadres et les expériences déjà acquises en situation concrète. L'idée sera ensuite de permettre au candidat un travail réflexif et une ré-élaboration de ces expériences en les articulant aux données et méthodes enseignées et aux autres candidats. Le stage sera aussi utilisé dans ce sens pour aller expérimenter et acquérir des compétences du référentiel métier que le candidat n'a pas l'occasion d'expérimenter dans sa situation professionnelle actuelle. Ainsi sera privilégié l'accès à la fonction de cadre pendant la formation (si le candidat n'est pas faisant fonction).

Il s'agit de créer des parcours individualisés de formation et de constamment croiser les expériences précédentes et actuelles et les contenus académiques en travail social, en conduite de projet et management d'équipe, en alternance avec le stage.

Une « formation centrée compétences » signifie que les contenus de cours et les dispositifs et étapes pédagogiques sont délivrés de telle façon qu'ils permettent l'émergence d'une compétence identifiée (liée au référentiel métier de l'arrêté de 2004 toujours d'actualité) chez le candidat qui ira l'expérimenter sur le terrain soit là où il est employé, soit en situation protégée (tutorée) là où il effectue son stage. Cette mise en œuvre sera réinterrogée par lui en collectif et en petit groupe de pairs pour mieux comprendre, rendre compte des tenants et aboutissants de l'action et de ses conséquences et enjeux. Il s'agit de favoriser l'apprentissage par l'alternance intégrative et la mise en situation concrète impliquée.

2. La conception et conduite de projet (UF1) comme colonne vertébrale et l'appui sur la dynamique des petits groupes (Ateliers de Pratiques de Management)

L'unité de formation 1, *Conception et conduite de projet* (rebaptisée *Management de projet*) sert de colonne vertébrale à l'ensemble de la formation de 2 ans. Ceci est lié au fait que cette certification a lieu en fin de formation et est organisée par la DRDJSCS. Les apports de l'UF2 (en première année) et UF3 (seconde année) construisent en partie le questionnement et la rhétorique de l'UF1. Les contenus d'enseignements de méthodologie de projet sont répartis durant la seconde année. Les deux premiers semestres de la formation permettent aux candidats de choisir ou trouver un projet à conduire, pour ensuite en démarrer la mise en œuvre pendant un an ou moins. Le mémoire est lui-même écrit lors de la seconde année.

De façon générale, tous les enseignements des 3 unités de formation viennent alimenter la réflexion en se greffant au fil des deux années au squelette de l'UF1.

La formation, centrée autour de la méthodologie de diagnostic et de conduite de projet est foncièrement pratique ; in situ (chacun pilote son projet en situation de responsabilité, soit en situation de salarié, en tant que cadre intermédiaire faisant fonction ou « pour le projet » avec mandat institutionnel, soit en stage).

Pour mobiliser les intelligences collectives et utiliser voire faire expérimenter la réflexion collective et l'élaboration à plusieurs, les candidats sont répartis en sous-groupes de 6 personnes à 8 personnes par communauté de « type de projet et type d'expertise technique » (pour créer une mixité de lieux d'exercice). Ces groupes sont répartis lors d'ateliers en première et seconde année,

co-animés par un binôme Formateur permanent Ireis-Cadre intermédiaire en poste, et portent sur des thématiques précises : Les représentations de la fonction de cadre intermédiaire, l'éthique, le lien avec l'usager, le projet et la question du changement, l'évaluation ...

L'ensemble de la formation suit le cycle du projet en articulant plusieurs niveaux : les enseignements dont Management de projet en collectif, des Ateliers de Pratiques de Management (2 sous-groupes, sorte d'équipe de travail pluridisciplinaire ou groupe d'entraide ou de réflexion mutuelle guidée), des ateliers Mémoire en 1/2 promotion, un suivi de mémoire individuel.

3. La nécessité d'étayer la posture et l'identité de cadre intermédiaire par un outillage technique efficient en gestion et management

Aussi important que puisse être le « travail sur soi » que nécessite le réaménagement identitaire d'une expérience d'accompagnant social à celle d'encadrant, l'exercice de la fonction de cadre intermédiaire nécessite la maîtrise de techniques et d'outils rigoureux et fiables.

C'est aussi dans cet esprit que sont construits et conduits les enseignements relatifs aux Unités de Formation « Management d'équipe » (UF3) et « Gestion administrative et budgétaire » (UF4).

La complémentarité des intervenants porteurs d'une longue expérience de terrain (consultants en organisation et communication, directeur d'établissement ou administrateur associatif, expert-comptable, psychologue du travail...), enrichie de l'expertise universitaire (cf ci-dessous), permet au futur ou jeune cadre de construire et d'affiner au cours de sa formation sa maîtrise des outils de lecture, d'analyse et de pilotage de l'action.

En particulier, constatant qu'il est de moins en moins rare que des cadres intermédiaires soient directement associés à leur direction ou direction générale dans la mise en œuvre, voire l'élaboration, d'un CPOM (Contrat Pluriannuel d'Objectif et de Moyen) ou la réponse à un appel à projets, l'IREIS de l'Ain propose une formation exigeante relative à la gestion budgétaire et l'analyse comptable, permettant aux futurs cadres de se situer avec rigueur et précision dans leur environnement financier, et de saisir les données budgétaires non plus seulement comme des contraintes, mais aussi comme des leviers.

4. Partenariat avec l'Université Lyon2 et double « diplôme »

En vue de délivrer l'ensemble des compétences de manager aux cadres intermédiaires du social et du médico-social, l'IREIS de l'Ain a rejoint en 2015 le partenariat précédemment construit entre l'IREIS de Haute Savoie et un acteur universitaire expert de l'Économie Sociale et Solidaire, l'Université Lyon II. L'idée est de créer un rapprochement et un processus de convergence entre les différents acteurs en posture de cadre du social, du médico-social et du sanitaire, Fonction Publique et Champ associatif confondus, qui présentent différents diplômes concurrents (CAFERUIS, CAFDES, DEIS, Master II ESS). Les enseignements de l'Université ont été intégrés dans les enseignements du CAFERUIS pour enrichir ce dernier de compétences expertes (une grille de correspondance pédagogique IREIS-Lyon II a été constituée, voire convention de partenariat).

L'IREIS assure le pilotage global de l'ingénierie et le portage politique et financier.

5. Un accompagnement individuel et collectif à l'accès à la posture de cadre intermédiaire

Cette pédagogie IREIS centrée apprenant et compétences à acquérir, a pour but de permettre à chaque apprenant de s'approprier et de faire sien ce socle commun de compétences en management.

Pour ce faire nous avons mis en place un principe de maïeutique ou d'accompagnement collectif structuré (formation suivant le cycle du projet de chaque apprenant et cours de management de projet séquencé au fil des deux années, comprenant 2 domaines de compétences à s'approprier par année de formation) et individuel (Ateliers de Pratiques de Management et guidance individuelle) à l'accès raisonné et dépassionné à la posture de cadre intermédiaire. Cet accompagnement individualisé coordonne plusieurs intervenants autour de chaque apprenant et articule l'établissement de formation, le site qualifiant et l'employeur autour de ce projet pédagogique d'accès à une identité de cadre.

Il s'agit pour l'essentiel des candidats de se défaire de leur ancienne posture d'Éducateur Spécialisé, d'Assistant de Service Social, d'Infirmière ou de CESF pour en transférer intelligemment les savoir-faire et attitudes dans ces nouvelles coordonnées d'exercice de responsable d'unité d'interven-

tion sociale. C'est pourquoi la certification UF3 de Management d'équipe est positionnée au bout d'un an et demi de ce processus de reconfiguration identitaire, quand il est supposé être stabilisé.

LA PROFESSION

Les encadrants et responsables d'unité d'intervention sociale sont des acteurs de la mise en œuvre de l'action sociale et médico-sociale qui tend à promouvoir l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et à en corriger les effets. Ils exercent leur activité notamment dans le cadre des établissements et services visés par l'article L312-1 du code de l'action sociale et des familles.

Intermédiaires entre direction et équipes, entre plusieurs équipes, entre équipes et partenaires, ils sont un maillon essentiel de l'organisation, ils jouent donc un rôle clé au sein des établissements, des services ou des dispositifs d'intervention sociale pour la mise en œuvre des réponses aux besoins des usagers. Ils sont à leur niveau garants du respect des droits des usagers et se doivent de favoriser et d'impulser une réflexion éthique au sein de leur unité.

En responsabilité d'une unité de travail, ils ont pour mission principale l'encadrement d'une équipe et des actions directement engagées auprès des usagers. Ils pilotent l'action dans le cadre du projet de service dans le respect du projet de l'organisation. Leur position d'interface leur confère une fonction spécifique de communication interne.

Dans leurs fonctions, ils disposent d'autonomie, d'initiative, et de responsabilités dont le degré varie selon leur position hiérarchique dans la structure et le niveau de délégation.

Leurs fonctions et leur positionnement nécessitent qu'ils développent des compétences spécifiques relatives à l'encadrement susceptibles d'être mises en œuvre dans l'ensemble des secteurs de l'action sociale et médico-sociale (Descriptif métier des ministères en charge des affaires sociales et de la santé).

DC 1 : Conception et conduite de projet d'unité	1.1 Concevoir et mettre en œuvre un projet d'unité ou de service	1.1.1 Maîtriser la méthodologie de projet (diagnostic, élaboration, mise en œuvre, évaluation).
		1.1.2 Savoir repérer et mettre en lien les différents niveaux de projets pour s'assurer de leur cohérence.
		1.1.3 Savoir construire et rédiger des analyses, formuler des propositions.
		1.1.4 Savoir dégager des objectifs de travail.
		1.1.5 Savoir situer son action dans le projet institutionnel.
1.2 Participer à la construction de projets individuels ou collectifs et assurer leur suivi	1.2.1 Connaître les droits et les obligations des usagers et mettre en place les procédures pour les faire respecter.	
	1.2.2 Savoir évaluer les risques.	
	1.2.3 Savoir repérer les parcours de prise en charge.	
DC 2 : Expertise technique	2.1 Être en capacité de mettre en perspective les fondements et les grandes orientations des politiques sociales, l'organisation politique, juridique et administrative française et européenne	2.1.1 Connaître les grandes orientations des politiques sociales, les publics aidés, les modes de prise en charge et de financement.
		2.1.2 Connaître le cadre juridique, politique et administratif français et européen.
	2.2 Développer une expertise sectorielle en s'appuyant sur les connaissances générales : dispositifs, modalités de prise en charge et financements	2.2.1 Connaître les spécificités propres aux différents statuts des personnes morales.
		2.2.2 Connaître les principes du droit de la responsabilité, du droit des contrats, savoir préparer les bases d'un contrat ou d'une convention.
		2.2.3 Être capable de s'approprier les connaissances spécifiques à chaque secteur.
	2.3 Être en capacité d'apporter un appui technique aux intervenants en référence aux cultures et aux pratiques professionnelles, aux problématiques liées à l'éthique et à la déontologie	2.3.1 Connaître les pratiques, les techniques et les cultures professionnelles du secteur social.
		2.3.2 Connaître les problématiques liées à l'éthique et à la déontologie, les règles relatives au secret et à la discrétion professionnelle.
		2.3.3 Savoir aider les professionnels à prendre de la distance.
		2.3.4 Savoir construire et rédiger des analyses et des propositions, savoir superviser les écrits professionnels
	2.4 Être en capacité d'appréhender les besoins des publics en s'appuyant sur des méthodes de diagnostic appropriées à un territoire, à un secteur d'intervention, à une catégorie de public	2.4.1 Savoir bâtir une observation objective des besoins sociaux des publics dans la zone d'activité ou d'intervention.
		2.4.2 Savoir construire les outils homogènes pour l'analyse des problèmes sociaux et des indicateurs de résultats d'action.

DC 3 : Management d'équipe	3.1 Animer, conduire, motiver et mobiliser une équipe dans le cadre d'une organisation	3.1.1 Connaître les fondements de la sociologie des organisations
		3.1.2 Connaître les différents types de management.
		3.1.3 Savoir identifier et gérer les particularités des membres de l'équipe (salariés, bénévoles...).
		3.1.4 Savoir être porteur des propositions de l'équipe.
		3.1.5 Savoir utiliser les techniques de résolution de conflits.
		3.1.6 Savoir utiliser les techniques d'animation de groupe et de conduite de réunions.
		3.1.7 Savoir assumer la position d'autorité.
		3.1.8 Savoir-faire preuve de réactivité, de distanciation, de discrétion et d'anticipation.
	3.2 Organiser et coordonner les interventions	3.2.1 Savoir utiliser les mécanismes de la délégation.
		3.2.2 Savoir traduire des objectifs généraux en objectifs opérationnels.
	3.3 Développer les compétences individuelles et collectives	3.3.1 Savoir utiliser les techniques d'entretien individuel.
		3.3.2 Connaître les relations emplois/compétences/qualifications (statuts, fonctions, analyse de l'activité).
		3.3.3 Connaître les principaux mécanismes de la formation initiale et continue.
		3.3.4 Appréhender les techniques d'évaluation des compétences.
		3.3.5 Savoir traduire et formaliser les besoins en formation.
		3.3.6 Savoir organiser un tutorat et des situations de travail apprenantes.
		3.3.7 Savoir identifier et gérer les situations d'usure professionnelle.

DC 4 : Organisation du travail, gestion administrative et budgétaire	4.1 Assurer l'organisation du travail, le suivi de la gestion administrative de l'unité	4.1.1 Savoir élaborer et gérer des plannings.
		4.1.2 Savoir optimiser les moyens matériels disponibles.
		4.1.3 Connaître les principes qui régissent le droit de la communication des dossiers et de la constitution des fichiers.
		4.1.4 Connaître les règles relatives à l'informatique et aux libertés.
		4.1.5 Connaître les obligations réglementaires et les procédures en matière d'hygiène et de sécurité.
		4.1.6 Connaître les techniques d'élaboration d'un rapport d'activité.
	4.2 Élaborer, présenter et gérer un budget d'unité	4.2.1 Connaître les principaux mécanismes budgétaires, les bases de comptabilité et de gestion.
		4.2.2 Connaître les différentes sources de financement de projets, les bases d'une analyse de coût et les principes de construction d'un plan de financement.
		4.2.3 Savoir présenter et défendre un budget.
		4.2.4 Savoir maîtriser les dépenses et en rendre compte.
4.2.5 Savoir construire, utiliser et adapter les tableaux de bord et les indicateurs, savoir commenter des résultats.		
DC 5 : Communication, interface, gestion de partenariats	5.1 Assurer la communication interne, ascendante et descendante ainsi que la circulation de l'information, y compris en direction des usagers	5.1.1 Savoir recueillir, analyser, hiérarchiser et synthétiser des informations et les demandes des différentes catégories d'acteurs.
		5.1.2 Savoir utiliser les technologies de l'information et de la communication
		5.1.3 Maîtriser les techniques de rédaction.
	5.2 Proposer, négocier et décider	5.2.1 Savoir utiliser les techniques de communication (savoir adapter son discours aux différentes catégories d'acteurs, développer des argumentations, construire un exposé cohérent...).
		5.2.2 Savoir utiliser les mécanismes de la négociation, conduire une conciliation.
		5.2.3 Savoir identifier les circuits de décisions, les problématiques, les enjeux et les logiques d'action des différents acteurs.
		5.2.4 Savoir positionner sa fonction.
	5.3 Développer des actions en partenariat et en réseau	5.3.1 Savoir animer et s'inscrire dans un réseau : savoir organiser, gérer et développer le partenariat.
		5.3.2 Savoir investir son rôle de représentation et rendre compte.

26

		5.3.3 Savoir partager l'information.
DC 6 : Evaluation, développement de la qualité	6.1 Evaluer le projet, l'organisation, le fonctionnement, les résultats, les prestations et l'action des intervenants	6.1.1 Connaître les différentes démarches d'évaluation appliquées à l'action sociale et aux différents types de projets.
		6.1.2 Savoir fonder les critères de choix d'une méthode d'évaluation.
		6.1.3 Savoir élaborer et mettre en œuvre les indicateurs, les outils et les procédures d'évaluation, savoir mesurer les écarts et en analyser les causes.
	6.2 Assurer et développer la qualité du service rendu	6.1.4 Savoir accompagner une démarche d'évaluation.
		6.2.1 Connaître le principe des démarches qualité.
		6.2.2 Savoir inscrire son unité dans une démarche qualité.
		6.2.3 Savoir contribuer à son niveau à la veille institutionnelle

BIBLIOGRAPHIE

- Baudain, P., Pommier, C., Pommier, N., (2015). Réussir son concours ASS-EJE-ES-ME. Edition Setes
- Bedin, V., (2017). La visée praxéologique comme préalable à une recherche émancipatrice. In JF. Marcel et D. Broussal. Émancipation et recherche en éducation. Paris : Croquant. 307-330
- Blum, F. (2002). Regards sur les mutations du travail social au XXe siècle. Le Mouvement Social, no 199(2), 83-94. doi:10.3917/lms.199.0083.
- Bouquet, B. (2012). Éthique et travail social: Une recherche du sens. Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.bouq.2012.01.
- Bourdoncle, R., (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, N° 35, 2000, 117-132
- Capul, M., Lemay, M. (2013). De l'éducation spécialisée. Toulouse : Editions Eres
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50. doi:10.3917/savo.008.0009.
- Dambuyant-Wargny, G. (2018). Du travail social à l'intervention sociale: Quand le sens fondamental de la prise en charge du corps vulnérable affirme les complémentarités professionnelles et éloigne du corporatisme. *Empan*, 109(1), 18-26. doi:10.3917/empa.109.0018.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177. doi:10.3917/nrp.001.0165.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, *Education Permanente*, n° 146, 2001, 35-51
- Clot, Y. (2011). 1. Théorie en clinique de l'activité. Dans : Bruno Maggi éd., *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.maggi.2011.01.0017.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, vol. 68(4), 289-316. doi:10.3917/th.684.0289.

- Lavielle-Gutnik, N. (2019). Les acteurs de l'intervention sociale face aux défis du renforcement de leurs identités et de leurs collectifs de travail. *Forum*, 156(1), 37-48.
- Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. In *FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation, glossaire* (p23). Lausanne : FORDIF
- Merlier, P. (2016). Normes et valeurs en travail social. Paris : Editions Seli Arslan
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, vol. 47(4), 929-968. doi:10.3917/rfs.474.0929.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995). Manuel de recherché en sciences sociales. Paris : Dunod
- Ruelland-Roger, D., (2007). La « clinique de l'activité : une démarche réflexive et développementale de professionnels. Un terrain parmi d'autres : les professeurs de mathématiques en collège. Consulté sur http://www.univ-irem.fr/exemple/corfem/Actes_2007_08.pdf
- Tourrolier, C. (2009). Les nouveaux métiers du travail social. Nîmes : Champ social. doi:10.3917/chaso.tourr.2009.01.
- Vilbord, A. (1995). Devenir éducateur, une affaire de famille. Paris : L'Harmattan
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009.

SITOGRAPHIE

<https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dd28.pdf>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Vincent_de_Paul

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972>

<https://www.unaforis.eu/article/cadre-de-direction>

<http://www.prospective.fr/valeurs-individuelles-et-valeurs-collectives/>