

Les ressources utiles pour l'entrée dans les métiers du travail social

Les établissements de formation au travail social disposent depuis longtemps de nombreuses enquêtes réalisées par les autorités de tutelle sur l'adaptation des formations sociales au marché de l'emploi. En revanche, peu d'études portent sur les ressources auxquelles les travailleurs sociaux récemment diplômés font appel pour agir efficacement dans des situations complexes. C'est pourquoi la proposition qui a été faite en 2012 à l'Institut régional du travail social (IRTS) de Normandie-Caen de s'associer à un ensemble d'études visant à identifier la nature et les usages des différentes ressources permettant à des néo-professionnels de résoudre les problèmes qui caractérisent leur activité a constitué une opportunité d'enrichir les connaissances à ce sujet.

Cette étude, menée entre 2010 et 2013, s'est inscrite dans le cadre d'une recherche plus large « sur les nouvelles conditions de professionnalisation et de développement professionnel des débutants dans leurs implications transformatives pour les personnes » (Adé & Lescouarch, 2015, 11), financée par le Grand Réseau de Recherche Culture et Société en Normandie.

Depuis 2004, les formations du travail social ont été largement réformées, dans le cadre de leur universitarisation. Les deux diplômes emblématiques que sont le diplôme d'assistant social et le diplôme d'éducateur spécialisé notamment ont été profondément transformés. Ces mutations n'ont pu manquer d'avoir des conséquences sur la professionnalisation des entrants dans ces métiers du travail social. Dans ce cadre, quelles sont aujourd'hui les ressources nécessaires aux jeunes professionnels pour leurs débuts dans l'exercice de leur métier ?

Après avoir présenté rapidement l'évolution des formations (1), le cadre théorique (concepts et théories mobilisés) (2,3) et la méthodologie (4), ce texte présentera une typologie des différentes ressources mobilisables par les travailleurs sociaux débutants (5).

Corinne

Chaput-Le Bars

Chercheuse Associée

1. Un contexte très mouvant pour les formations sociales

Les diplômes « historiques » du travail social, c'est-à-dire celui d'assistant de service social d'abord, celui d'éducateur spécialisé ensuite, ont été réformés respectivement en 2004 et en 2007. Pour la première fois, des référentiels d'activité, de formation et enfin de certification ont été élaborés. La notion de compétence est mise à l'honneur. En outre, les programmes relativisent voire abandonnent la référence aux unités de formation, qui renvoyaient aux anciennes Unités de Valeur des diplômes universitaires, elles-mêmes référées aux disciplines. Ceci au profit de quatre grands domaines de compétences pour favoriser la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

Dans la même période, les Établissements de Formation en Travail Social (EFTS) sont encouragés puis obligés par la réglementation à construire leurs programmes selon la logique des crédits européens et à organiser les calendriers en semestres comme dans les Universités. Cela, notamment, pour entrer dans le système Licence Master Doctorat (LMD) prévu par le processus de Bologne et pour favoriser la mobilité pour études. Par ailleurs, les deux premiers Doctorats de Sciences de l'Éducation et de Sociologie spécialité Travail social sont créés au Centre National des Arts et Métiers (CNAM). Enfin, le CNAM lance en 2012 la première conférence de consensus sur « la recherche en, dans, sur le travail social ». Ainsi, bien qu'encore assez éloignés du monde de l'Université au regard du Diplôme d'État (DE) d'infirmier, les diplômés du travail social commencent-ils, au début de cette recherche, à entrer dans un processus d'universitarisation.

C'est aussi à la fin des années 2000 que le projet de création de Hautes écoles professionnelles en action sociale voit le jour, prévoyant que les Instituts régionaux du travail social pourraient se rapprocher du modèle des Hautes écoles belges ou suisses. Tout en préservant leur autonomie et leur statut associatif à but non lucratif, les EFTS trouveraient, en s'inscrivant plus nettement dans l'enseignement supérieur, une plus forte légitimité.

Autre aspect, et non des moindres, est à connaître pour appréhender le contexte dans lequel cette étude se met en place en 2012. Certains établissements, dont celui de Normandie-Caen, mettent en place les « parcours communs », préfiguration des futurs cursus devant s'imposer prochainement : dans chaque niveau, un socle commun, des spécialités et des options.

Enfin, le 21 octobre 2015, le plan d'action en faveur du travail social et du développement social est présenté au Conseil des Ministres et prévoit l'inscription des diplômes de niveau 3 (majoritairement celui des assistants de service social et celui des éducateurs spécialisés, concernés par cette recherche) dans des cursus permettant l'accès au niveau de la Licence.

A la fois compréhensive et formative, cette recherche, réalisée dans un contexte très mouvant, donne donc l'occasion d'évaluer l'impact de l'universitarisation de deux formations sociales sur la professionnalisation.

L'étude avait pour objectif général d'identifier les types de ressources que de jeunes professionnels déclaraient avoir mobilisées pour faire face aux problèmes à résoudre. Il est donc nécessaire de préciser ce qui est entendu par ce terme de ressources.

2. Un concept de ressource très polysémique

Dans le langage commun, le terme de ressources désigne tout à la fois l'ensemble des moyens dont un individu dispose et sa faculté à faire face à l'adversité ou à se redresser suite à une situation compromise. Il s'est imposé dans l'univers de l'entreprise dans la formule : « gestion des ressources humaines ». Dans le champ de l'enseignement, Thierry Piot (2008, 95-110) a mis en évidence que trois types de ressources hétérogènes étaient mobilisés et conjugués pour construire les compétences nécessaires à l'enseignement : des savoirs pratiques acquis par l'expérience, des savoirs académiques issus de l'étude et enfin, des valeurs, croyances et théories personnelles.

Dans le travail social, le mot ressource, généralement employé au pluriel, est le plus souvent utilisé pour décrire les capacités des usagers du travail social à affronter une situation-problème. Parmi ces ressources, on distingue :

- Les « capacités inhérentes à une personne notamment dans la locution plein de ressources » (Rey, 2004, 3212) ;
- Les ressources primaires, c'est-à-dire les étayages dont le sujet dispose dans son environnement proche (famille, réseau amical et professionnel) ;
- Les ressources secondaires, c'est-à-dire les soutiens qu'il sait pouvoir trouver dans l'environnement socio-éducatif et dont les travailleurs sociaux font partie.

On parle depuis peu de « ressources de résilience » (Pourtois, Humbeek, Desmet, 2012) pour expliquer une certaine « résistance » aux vicissitudes de l'existence des personnes accompagnées. L'idée est donc aujourd'hui de rendre les personnes actrices de la résolution de leurs problèmes en leur laissant l'autonomie nécessaire pour gérer leurs dépendances.

Si l'on croise l'ensemble de ces définitions, nous retenons que les ressources favorisant le *coping*, c'est-à-dire la capacité à faire face à l'adversité des jeunes professionnels dans les situations les plus délicates, peuvent être de quatre ordres :

- Les valeurs, croyances, théories personnelles dont elles ont été dotées au cours de leur vie, grâce à leur famille, et notamment celles acquises précocement dans leur parcours, qui ont forgé leur identité profonde et constituent des forces propres auxquelles elles peuvent se raccrocher ;
- Les autres personnes dont elles ont appris, qui ont constitué des repères et dont les conduites les inspirent en cas de difficulté rencontrée ou de choix à faire ;
- Les savoirs acquis par l'expérience, soit par l'expérimentation de soi dans des situations formatives recherchées, soit par le transfert de connaissances qu'une expérience « inopinée » a produites ;
- Les savoirs académiques dispensés dans le cadre d'études universitaires ou de la formation professionnelle, ressources théoriques appartenant à l'enseignement

supérieur, faisant partie des grands classiques, considérées comme des passages obligés. Dans le travail social, on emprunte aux disciplines contributives et on se réfère aux savoirs propres au travail social, appréhendé comme une discipline professionnelle.

3. Un double cadre théorique : analyse de l'activité et identité

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche est en premier lieu celui de l'analyse de l'activité, au sens de Francis Minet (1995, 15). Selon lui, le formateur « va avoir à se pencher sur les mêmes situations que l'organisateur ou le gestionnaire de personnel, mais pour définir comment les titulaires d'un emploi s'y prennent pour remplir leurs "fonctions" ou leurs "missions". Il va rechercher quelles sont les compétences mises en œuvre et quelles sont les compétences qui sont insuffisantes ou qui sont à acquérir pour exécuter la tâche ». Et pour identifier ces « combinatoires » que sont les compétences, acquises ou manquantes, il est indispensable de « détricoter » les ressources qui les composent, dont l'auteur ajoute qu'elles sont souvent envisagées de manière réductrice.

Le second cadre théorique mobilisé est celui de l'identité emprunté à Claude Dubar (1998). L'auteur distingue en particulier l'identité privée, qui renvoie à l'identité des individus dans la sphère intime, et l'identité professionnelle qui caractérise l'individu dans son milieu professionnel. Cette identité professionnelle fait que le travail devient un élément structurant de l'identité des individus qui se présentent et se définissent à travers et par leurs activités professionnelles, ainsi que par leur appartenance à des groupes professionnels.

Le premier intérêt est donc d'élargir la notion de ressource aux personnes-ressources de la sphère intime et/ou professionnelle auxquelles les jeunes travailleuses sociales peuvent s'identifier. Le choix étant de faire porter l'étude sur les deux métiers historiques du travail social qui se distinguent par des « cultures professionnelles » assez marquées, le second intérêt est de mettre en évidence l'existence de ressources « spécifiques » chez l'un et l'autre.

4. Une recherche très qualitative

4.1. Les enquêtés

La notion de « néo-professionnel » ayant été définie par l'équipe de recherche comme étant celui ou celle ayant obtenu son diplôme deux ans avant le début de l'enquête, et la première promotion d'étudiants en éducation spécialisée ayant passé le diplôme réformé en juin 2010, un appel à participation à cette recherche est lancé par courriel à tous les assistants de service social et éducateurs spécialisés de l'IRTS Normandie Caen diplômés en 2010.

Au final, six jeunes femmes seront interrogées, trois assistantes de service social (ASS) et trois éducatrices spécialisées (ES). Il est vrai que les femmes représentent 95 % des personnes qui exercent dans les métiers de l'aide sociale – où les assistant-e-s de service

social constituent l'essentiel des effectifs. Elles sont également 71% des professionnels de l'animation et 63 % de ceux de l'éducation spécialisée (Helfter, 2006, 95).

Voici, très succinctement, leur portrait :

- Une AS en faveur des élèves exerçant dans un collège d'une banlieue difficile à proximité de Lyon ;
- Une AS polyvalente de secteur au Conseil Départemental du Calvados sur un territoire urbain sensible ;
- Une AS polyvalente de secteur au Conseil Départemental d'Eure-et-Loir, dans une ville où les difficultés sociales sont très nombreuses ;
- Une ES travaillant dans un Service d'éducation en milieu ouvert (SEMO) recevant de jeunes garçons ;
- Une ES exerçant dans une structure mixte d'accueil de jour ;
- Une ES pratiquant dans un internat de jeunes filles.

4.2. Une double méthodologie : entretiens biographiques et entretiens d'explicitation

L'objectif opérationnel étant d'obtenir de l'information précise sur les ressources à leur disposition, sur les activités conduites dans l'exercice de leur profession, et sur l'articulation entre les premières et les secondes, chacune d'entre elles s'est vue proposer deux entretiens séparés par une dizaine ou une quinzaine de jours environ.

Le postulat de départ était que les ressources à disposition pour faire face à des situations professionnelles pouvaient être trouvées dans l'ensemble du parcours biographique des interviewées. Le premier entretien visait donc à recueillir leur récit de vie et se centrait sur leurs origines familiales, leur cursus scolaire et universitaire, leurs expériences personnelles et professionnelles antérieures, et la présentation du poste occupé dans les deux dernières années.

Le second entretien était un entretien d'explicitation (Vermersch, 2010). Réalisé quelques jours après le premier pour favoriser un retour réflexif sur soi, il débutait par le choix d'une ou plusieurs situation(s) emblématique(s) de nature à approcher au plus près la quotidienneté de l'exercice professionnel. Si le choix apparaissait difficile à effectuer, il était proposé aux interviewées de partir d'une situation qualifiée de délicate ou complexe. Il s'agissait de leur faire préciser la nature des activités décrites, les problèmes à résoudre, les actes professionnels posés, les motivations à agir, les ressources permettant de trouver des solutions adaptées et, le cas échéant, celles qui leur ont fait défaut. L'entretien biographique restant encore « frais » dans le souvenir des jeunes professionnelles et ayant été réécouté juste avant par la chercheuse, il était aisé de proposer et de débattre ensemble des liens possibles entre les actes professionnels observés et les ressources citées.

Les douze entretiens ont été transcrits en intégralité puis analysés sans recourir à un traitement automatisé. Ce traitement a permis de dresser :

- Le portrait des six professionnelles enquêtées ;
- Les situations choisies par leurs soins ;

- Les ressources qu'elles ont déclarées utiles à la résolution des problèmes rencontrés et sur lesquelles cette note est centrée (Chaput-Le Bars, 2015, 73-102).

5. Des résultats qui montrent l'importance des savoirs expérientiels

5.1. Des ressources « intrinsèques » ?

Les jeunes professionnelles interviewées constatent toutes les six que les ressources antérieures dont elles sont dotées leur ont été utiles à la résolution des problèmes rencontrés depuis leur entrée dans leur profession, deux ans auparavant.

Ces ressources, qu'elles jugent fondamentales, au sens double d'essentielles et de fondatrices, peuvent s'entendre comme des ressources intrinsèques dont les personnes disposent avant d'aller chercher des ressources spécifiques dans la formation professionnelle. Elles correspondent à la définition commune des ressources comme étant l'ensemble des réserves de forces, d'habiletés personnelles que la formation, puis les expériences, vont conforter ou prolonger.

Valeurs personnelles, d'accueil, d'intérêt pour autrui, d'humanisme, de solidarité, de modestie ou encore liées à l'intergénérationnel, elles sont transmises essentiellement par la famille et parfois acquises grâce ou à cause d'expériences qui permettent de se situer « pour ou contre ».

L'une d'elles dit même que la formation n'a peut-être fait que révéler ces compétences qui étaient juste enfouies et qu'il lui fallait seulement mettre au jour comme un archéologue le ferait de fossiles.

Cette analyse interroge sur le processus réel de la professionnalisation : centrifuge ou centripète, exogène ou endogène ? Et sur le mythe possible du *feeling* sur lequel les travailleurs sociaux appuient parfois leurs interventions, qui serait irréductible, irrationnel, inatteignable et donc inaccessible à la raison.

5.2. Des figures formatives identificatoires

Les personnes enquêtées mettent l'accent sur les ressources que constituent les formateurs permanents, occasionnels ou de stage, les collègues (étudiants ou professionnels) mais aussi parfois les partenaires. Nous les qualifierons de figures formatives. Ces ressources pédagogiques et humaines sont constitutives d'un ensemble de conduites et de pratiques, observées par des personnes qui incarnent des figures d'identification ou qui mettent en œuvre des modes d'action pédagogique favorables à l'intégration des connaissances utiles à l'exercice professionnel.

Parmi les modes d'action pédagogique plébiscités, le témoignage est très valorisé, car il est récit d'expérience validé, légitimé et il fait autorité auprès des futurs travailleurs sociaux en quête de repère identificatoire. A noter aussi la valeur accordée à la mutualisation entre pairs qui favorise la reconnaissance réciproque et l'échange de « bons procédés ». Enfin, le formateur permanent a valeur de guide : on attend qu'il incarne le respect de la règle et de la ligne. Au repère éducatif à transmettre à l'adolescent *borderline* correspondrait le repère éducatif à enseigner au futur travailleur social.

Les formateurs qui dispensent ces méthodes pédagogiques laissent pour certaines interviewées des traces dans la mémoire professionnelle, permettant de retrouver un pouvoir d'agir dans les situations les plus entachées de doute et d'incertitude. Ils représentent des modèles ou plus rarement des contre-modèles contre lesquels se construire par opposition.

5.3. Des ressources pragmatiques principalement issues des stages

Visant à développer des manières ou des arts de faire, et orientées vers l'action, les ressources apportées par l'expérience sont découvertes pour l'essentiel en situation de stage, même si leurs bases sont apprises en centre de formation de manière à pouvoir ensuite être mises en œuvre dans des activités réelles.

Cette mise en œuvre en situation protégée, supervisée et exercée au plus près de l'activité d'un travailleur social confirmé en position de tuteur, est le lieu de la mise en relation des autres ressources et permet de mesurer sa « capacité à faire face » (cf. supra). Une des ressources principales qu'ont constitué les stages, est d'abord, par la confrontation aux publics et aux travailleurs sociaux en exercice, la connaissance de soi en train de s'expérimenter dans un cadre sécurisant où les essais-erreurs sont autorisés. C'est aussi pendant le stage que l'on peut mettre en pratique les techniques de relation à l'utilisateur mais aussi aux membres de l'équipe, à la hiérarchie et aux partenaires.

Par ailleurs, les néo-professionnelles y puisent la capacité à prendre du recul. Sans cette expérimentation, en effet, le futur travailleur social ignorerait comment il va gérer les situations de crise.

Enfin, certaines expériences antérieures ou parallèles à la formation sont citées comme des ressources dont, peut-être, il faudrait se servir comme des leviers pour améliorer la professionnalité des futurs travailleurs sociaux qui les ont vécues mais aussi celle de leurs pairs. Et parmi elles, au premier chef, les expériences d'animation et de mobilité internationale, dont il pourrait être pertinent de mieux transférer les acquis dans le champ du travail social tel qu'il est aujourd'hui pratiqué en France.

Pour que les ressources pragmatiques soient totalement intégrées et transférables à d'autres situations que celles rencontrées en stage, les jeunes professionnelles soulignent l'importance de l'alternance intégrative (Labruyère, Kalck, Malhaoui, Rebeuh, Simon, Trautman, 2014) c'est-à-dire des va-et-vient entre les sites qualifiants et l'établissement de formation évitant la juxtaposition des temps de stage et « d'école ».

Les dispositifs d'Analyse des pratiques (ADP) et d'Accompagnement à la formation par l'alternance (AFA), les séquences en petits groupes, les accompagnements préparatoires aux épreuves de certification, dont la plupart sont liées aux stages, sont présentés comme des ressources de synthèse favorisant la capitalisation, la mutualisation, la réflexivité, l'intégration des connaissances mais aussi l'actualisation des savoir-faire, et même des savoir-être, grâce à leur mise en pratique au sein d'espaces de rencontres, d'échanges et d'animations diverses et variées.

5.4. Des ressources académiques majoritairement propres au travail social

Alors même que l'universitarisation est en marche dans les formations sociales, l'Université apparaît parfois comme un contre-modèle. Il apparaît comme paradoxal d'organiser progressivement les formations de la même manière que les enseignements universitaires et, dans le même temps, de supprimer ou de relativiser le poids des anciennes unités de formation disciplinaires (psychologie, sociologie, droit, médecine, économie, philosophie) au profit des domaines de compétences (intervention professionnelle, méthodologie de l'expertise ou du projet, communication et partenariat-réseau). L'arrivée des référentiels de compétences n'aurait-il pas eu un effet pervers ?

Les dogmes issus du travail social sont en revanche envisagés comme des ressources qui guident l'action. Les premiers portent sur la déontologie, déclinaison professionnelle de l'éthique et donc de la philosophie, c'est-à-dire des grands principes admis par la culture professionnelle comme devant ultimement présider aux choix des actes. Quant aux seconds, ils portent sur la posture professionnelle, soit sur ce qui distingue le néophyte du formé, le candide de l'averti, le béotien de l'expert, le bénévole du travailleur social diplômé. On retrouve cet accent mis sur la « toile de fond » du travail social à propos du cadre éducatif de référence qui participe de la posture sécurisante, et parfois sécuritaire, du travailleur social envers le bénéficiaire.

Ensuite, l'accent est mis sur la connaissance des publics qui permettrait, avec un soupçon d'illusion relevé par l'une des jeunes professionnelles, de pouvoir faire face à toutes les situations.

Enfin, les méthodologies et les techniques sont plébiscitées, respectivement colonnes vertébrales de l'intervention sociale et éducative, et garantes d'un savoir-faire qui apparaîtrait comme non soluble dans l'inconnu ou l'étrangeté de l'autre. En cas de difficulté, autrement dit, on revient vers les fondamentaux, soit parce qu'ils rassurent soit parce qu'ils donnent un sens à l'intervention. Fondamentaux que l'on retrouve pour la plupart lorsque les jeunes professionnelles évoquent les « arts de faire » du travail social.

Conclusion

Cette recherche présente quatre intérêts majeurs :

- Tout d'abord, l'intérêt de combiner plusieurs cadres théoriques, mais aussi plusieurs outils méthodologiques, pour recueillir un matériau riche et complexe (ici l'entretien d'explicitation de Vermersch apparaît comme très performant pour « détricoter l'activité ») ;
- Celui de structurer l'investigation en deux temps, en proposant aux sujets ce que l'Histoire de vie appelle un « entretien-rebond » qui favorise la prise de distance de l'interviewé et la co-construction de l'interprétation entre lui et le chercheur ;
- Ensuite, un intérêt théorique : les quatre catégories de ressources proposées (ressources « intrinsèques » ou personnelles, figures formatives identificatoires, ressources pragmatiques issues de l'expérimentation et ressources académiques

issues des « dogmes ») dépassent en effet les catégories habituellement usitées (théorie et pratique) ;

- Enfin, un intérêt pédagogique : les moments d'articulation et de synthèse entre les différentes ressources, et l'enrichissement réciproque entre les différentes formations, sont à conforter, mais l'individualisation de la formation et le partage des expériences singulières apparaissent à développer.

Corinne Chaput-Le Bars
Chercheuse Associée au CREN
IRTS Normandie-Caen

Bibliographie

Adé, D. & Lescouarch, L. (2015). Introduction – Les réformes dans des métiers de l'interaction humaine : propos introductifs à une analyse pluridisciplinaire centrée sur les ressources des entrants dans le métier, Dossier : Première année d'expérience dans des métiers de l'interaction humaine : une analyse à partir des ressources mobilisées par des néo-professionnels, *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 48, n° 4, 7-16.

Chaput-Le Bars, C. (2014). *Traumatismes de guerre, du raccommodement par l'écriture*, Paris, L'Harmattan.

Chaput-Le Bars, C. (2015). Les ressources des jeunes travailleurs sociaux, un savant mélange, Dossier : Première année d'expérience dans des métiers de l'interaction humaine : une analyse à partir des ressources mobilisées par des néo-professionnels, *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 48, n°4, 73-102.

Dubar, C. (1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin. 1998 (2^{ème} édition).

Helfter, C. (2006). Contrepoint – Métiers du social : le plafond de verre, *Informations sociales*, n°167.

Labruyère, C. (coord.), Kalck, P., Mahlaoui, S., Rebeuh, M.-C., Simon, V., Trautman J. (2014). La mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social, *Net.Doc*, n° 119.

Minet, F. (1995). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*, Paris, L'Harmattan.

Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner, *Mc Gill Journal of Education*, vol. 43, 95-110.

Pourtois, J.-P., Humbeek, B., Desmet, H. (2012). *Les ressources de résilience*, Paris, Presses universitaires de France.

Rey, A. (Dir.). (2004). Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Le Robert.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.