

HAUTE ECOLE DE TRAVAIL SOCIAL
Institut d'Etudes Sociales

Diversification des voies de formation en travail social :

**Quels types de collaboration institutionnelle envisagés dans le secteur des internats pour
adolescents à Genève ?**

Travail effectué dans le cadre de la formation *HES*, présenté par :
Anne Breitenstein, volée PT 02, filière éducation sociale,
sous la direction de Sylvie Mezzena

Genève, novembre 2006

Les opinions émises dans cette étude n'engagent que leur auteur.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	4
REMERCIEMENTS.....	5
I. INTRODUCTION.....	6
I.1. Problématique et question de recherche.....	6
I.2. Objectifs de la recherche.....	7
I.3. Hypothèses de recherche.....	8
I.4. Méthodologie.....	9
I.5. Terrains de recherche.....	11
II. CADRE THEORIQUE.....	13
II.1. Contexte d'émergence du CFC d'ASE.....	13
II.2. Travail social : panorama d'un champ professionnel en mutation.....	20
II.2.1. Constats sur le situation actuelle par les auteurs.....	20
II.2.2 Représentations de la structure actuelle du champ par les auteurs.....	21
II.2.3. Hypothèses d'évolution du champ par les auteurs.....	26
III. ANALYSE DES ENTRETIENS.....	28
III.1. Quelques faits comme facteurs d'influence.....	28
III.1.1. Financement.....	28
III.1.2. Positionnements institutionnels vis-à-vis du CFC d'ASE.....	31
III.1.3. Espaces d'élaboration / mobilisation autour du CFC d'ASE.	33
III.2. Représentations des acteurs interviewés.....	34

III.2.1. Enjeux de l'arrivée du CFC d'ASE.....	34
III.2.2. Questionnements, craintes et risques encourus pour la qualité de l'accompagnement éducatif.....	36
III.2.3. Perception de la certification / perception des compétences..	42
III.3. La collaboration effective et envisagée par les professionnels au sein des équipes éducatives.....	45
III.3.1. Représentations de la collaboration actuelle.....	45
III.3.2 Représentations de la collaboration à venir : trois modèles de collaboration.....	46
III.4. Scénarios envisagés.....	54
IV. CONCLUSION.....	58
IV.1. Principaux apports de la recherche.....	58
IV.2. Apprentissages personnels.....	61
IV.3. Limites de la recherche.....	61
IV.4. Perspectives et ouverture.....	62
GLOSSAIRE DES ABREVIATIONS UTILISEES.....	64
BIBLIOGRAPHIE.....	66
 ANNEXES	
Prises de position sur le référentiel compétences d'ASE	
Canevas d'entretien	
Synthèse des entretiens	
Retranscription des entretiens	

Avis aux lecteurs :

Bien que cette étude soit le fruit d'une rédaction individuelle, j'ai choisi de favoriser une écriture à la première personne du pluriel afin d'illustrer le fait que mon positionnement dans ce travail s'est construit et nuancé au contact de l'autre : ces différents regards croisés ont ainsi alimenté la réflexion, d'une manière indirecte.

Pour faciliter la lecture de ce Mémoire de fin d'études (MFE), l'emploi du genre masculin a été retenu.

Un glossaire des différentes abréviations utilisées figure en fin de travail.

La version en ligne de ce document ne comporte aucune des annexes mentionnées. Ces dernières sont disponibles, dans leur version originale, à la bibliothèque de la HETS-Genève.

RESUME

Depuis quelques années, de nombreux changements se succèdent en Suisse dans le domaine de la formation. Ce processus apparaît clairement à travers l'émergence de nouvelles filières ainsi que par un réaménagement des diplômes existants. Depuis la rentrée scolaire 2005, cette restructuration s'illustre en Romandie par l'apparition d'un Certificat fédéral de capacité d'assistant socio-éducatif (CFC d'ASE) dans les domaines de la santé, du social et des arts.

La création de cette formation initiale, qui découle de la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), participe à la mise en place d'une hiérarchisation formalisée des statuts professionnels au sein du travail social. Dans un secteur d'activité où les professionnels étaient jusqu'alors majoritairement issus d'une formation de base unique, de niveau tertiaire, la forte concordance qui existait entre un diplôme délivré par les écoles professionnelles et la demande en main d'oeuvre qualifiée du marché du travail est amenée à se redéfinir. Ces transformations posent la question des enjeux et des conséquences que la mise en place de cette nouvelle voie de formation suppose pour les terrains professionnels, notamment en matière de collaboration et d'organisation du travail au sein des équipes éducatives.

Cette étude propose une réflexion critique des enjeux liés à l'émergence du CFC d'ASE en Suisse Romande en la situant dans le contexte socio-économique actuel. Il s'agira de discuter les conséquences possibles de son apparition en matière d'organisation et de collaboration institutionnelle, en nous intéressant aux représentations et aux interrogations de professionnels de l'éducation sociale exerçant dans des structures de type "internat pour adolescents".

REMERCIEMENTS

Mes pensées les plus chaleureuses vont aux six professionnels de terrain qui ont eu l'amabilité de m'accorder de leur temps en me recevant dans leur lieu de travail respectif entre septembre 2005 et août 2006. Cette étude n'aurait pu voir le jour sans leur participation. Qu'ils en soient vivement remerciés.

Mes sincères remerciements s'adressent à Madame Sylvie Mezzena, professeur à la Haute Ecole de Travail Sociale de Genève, dont la disponibilité, les conseils érudits et les qualités exceptionnelles de lectrice m'ont permis d'affiner le questionnement de cette recherche et m'ont accompagnés tout au long des différentes étapes d'élaboration de ce mémoire.

Ce travail de fin d'études ne saurait faire l'économie de l'éloge d'un second professeur, Monsieur Alexandre Balmer. Son charisme, sa finesse d'esprit et ses "joyeux matins" ont rythmé mon parcours d'étudiante et posé les jalons d'une aventure riche et proprement inépuisable dans le monde de la réflexion. Ma dette intellectuelle envers lui est immense.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux lieux de formation pratique qui m'ont offert des terrains de découvertes et d'apprentissages inestimables, durant plusieurs mois. Le savoir être et le savoir faire des professionnels du Foyer de Thônex (ASTURAL) et du Centre Le Pont (HG) me guident encore aujourd'hui dans mes interventions auprès des adolescentes, et ont initié un questionnement professionnel que je souhaite sans fin.

Il me serait difficile de passer sous silence le nom de la précieuse personne qui m'a ouvert les portes de la vie active en m'honorant de sa confiance. Mes remerciements s'adressent à Madame Rosa Gonzalez, Directrice du foyer de la Servette (ASTURAL), qui m'a permis d'intégrer une équipe éducative de qualité, dans laquelle je puise une source de motivation constante.

Ce mémoire est dédié à ceux qui ont nourri, pendant des années, mon développement intellectuel et affectif. A mes parents et ma sœur Renée-Claude. A Gaëlle, à Daphné et Anne-Marie aussi, dont l'amitié colore ma vie de rires et d'aventures presque quotidiennes. A tous ceux finalement, qui ont participé à la réalisation de cette recherche par leur soutien, leurs relectures attentives et leurs encouragements.

I. INTRODUCTION

I.1. Problématique et question de recherche

Bien que la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 ait permis de donner corps à la notion d'égalité dans la différence et que Mai '68 ait marqué une rupture importante dans les réflexions liées à la place de l'individu au sein de la société, les inégalités perdurent, se transforment et revêtent une forme moins aisément identifiable.

Tout au long de nos études, nous avons choisi d'appréhender ces mutations sous l'angle spécifique de la formation. Nous pensons que l'éducation est l'un des principaux moyens dont dispose une démocratie pour lutter contre les inégalités. L'instruction permet la mobilité sociale et participe, ainsi, à l'élévation du statut socio-économique de l'individu. De ce fait, le contrôle de l'accès à l'éducation se trouve, dans toute société qui tend à un idéal d'égalité, au cœur même des enjeux du pouvoir.

Les nombreuses mutations que connaît le système de formation suisse depuis quelques années soulèvent plusieurs questions. Ces restructurations illustreraient-elles une volonté politico-économique des milieux de droite d'instaurer un contrôle toujours plus important de l'entreprise dans la formation ? Le sens de l'enseignement qui devrait donner la possibilité au sujet d'acquérir une culture générale lui permettant de développer une autonomie d'esprit se verrait-il supplanté par un impératif d'employabilité dicté par une politique de rentabilisation maximale du système éducatif ?

Nous pensons qu'il est aujourd'hui nécessaire de comprendre les origines et les enjeux de ces transformations. La création d'une formation initiale en travail social participe à ce processus de changements. Elle constitue, de ce fait, une porte d'entrée privilégiée pour aborder le thème des luttes de pouvoir à l'œuvre dans le champ de la formation. Au regard de notre implication et de notre positionnement dans ce champ professionnel, elle est celle que nous avons choisie.

Tout au long de cette étude, nous nous efforcerons de répondre à une interrogation centrale, intrinsèquement liée à nos préoccupations professionnelles : quels changements, en termes

d'organisation et de collaboration institutionnelle, pourrait engendrer l'apparition d'un CFC social sur les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux, dans le secteur des internats éducatifs pour adolescents à Genève ?

Cet objet de recherche, en cours d'émergence, nous amènera à aborder nos résultats en termes de tendances. En effet, les changements se profilent mais ne sont pas encore concrètement observables sur le terrain et il serait inapproprié de les présenter comme des "vérités". Nous parlerons donc ici d'indicateurs dans les discours et les représentations des personnes interviewées qui permettent de dégager des orientations. Pour aller dans ce sens, ce travail offre la possibilité au lecteur d'entendre six professionnels d'internats genevois pour adolescents, aussi bien éducateurs que directeurs, s'exprimer sur la question des enjeux de l'introduction du CFC d'ASE sur leurs pratiques professionnelles, en matière d'organisation et de collaboration institutionnelle.

I.2. Objectifs de la recherche

Ce travail vise à alimenter et à offrir un terrain aux débats suscités par la diversification des voies de formation au sein du travail social. Il ne prétend pas apporter de réponses concrètes, en termes de perspectives d'avenir, à cette problématique en évolution. Il propose cependant de réfléchir, au travers des représentations d'acteurs sociaux de terrain, aux différents scénarios de collaboration envisageables.

Nous concevons cette recherche dans cette optique. Elle a pour but de lancer et d'alimenter la réflexion des milieux professionnels et des centres de formation sur la question de la pertinence d'introduire des ASE dans le secteur des internats pour adolescents. Par ailleurs, ce travail vise à offrir, à toute personne intéressée, un outil de compréhension de la problématique lui permettant d'affiner son regard, d'adopter un positionnement critique et d'augmenter sa marge de manœuvre afin de pouvoir penser l'évolution actuelle et agir en conséquence.

Pour atteindre ces objectifs, ce MFE s'organise en trois parties. Dans un premier temps, il s'attache à donner des éléments de compréhension de la problématique en situant l'apparition du CFC social dans le contexte socio-économique actuel et en dressant un état des lieux du

travail social en tant que champ professionnel. Il présente, dans un second temps, les facteurs qui influencent les représentations de la collaboration des personnes interviewées, discute des modèles d'organisation et de collaboration institutionnelle identifiés dans les discours et s'intéresse finalement aux perspectives d'avenir envisagées par les professionnels lors des entretiens. Dans un troisième et dernier temps, il propose une synthèse des résultats significatifs de cette recherche et offre de nouvelles perspectives de discussion visant la poursuite du débat.

I.3. Hypothèses de recherche

Notre réflexion découle d'une hypothèse centrale, qui est la suivante : la diversification des voies de formation en travail social a un impact sur les pratiques professionnelles des éducateurs d'internat pour adolescents en milieu ouvert. Cet impact se déploie en cascade, à différents niveaux :

- *Au niveau du champ professionnel* : en entraînant une concurrence à l'embauche (risque de diminution de l'employabilité des titulaires de la certification HES), l'introduction du CFC provoque une crise de légitimité des professions historiques liée au morcellement des tâches entre les HES / CFC / autres titres ("front desk" et "back office"¹)

- *Au niveau de l'organisation du travail dans les institutions (redistribution des tâches)* : la diversification implique des marges de manœuvre / responsabilités différenciées (sectorisation des tâches sur le terrain notamment au niveau des pratiques de travail en réseau et de référence); elle entraîne de nouvelles fonctions d'encadrement pour les diplômés HES

¹ Chopart, J.-N. (2000). Observer les emplois et les qualifications des professions de l'intervention sociale. *Cahiers de Recherches de la MiRe*, 9, 46-51.

- *Au niveau statutaire dans les équipes éducatives (redistribution des tâches)* : elle introduit des différences statutaires et salariales entre professionnels ; elle provoque une modification de l'organisation du travail et de la collaboration institutionnelle
- *Au niveau de l'identité du métier* : elle implique une redéfinition de l'identité professionnelle des membres d'une même équipe et complexifie le processus de reconnaissance du travail de chacun ("qualification et compétences"²) ; elle entraîne une remise en question d'un paradigme éducatif central, celui de la "prise en charge globale de l'individu"

Enfin, nous pouvons également émettre l'hypothèse que la conjugaison de ces différentes incidences pourrait avoir un impact sur la qualité de la prise en charge offerte aux usagers.

Toutefois, cette recherche ne poursuit pas l'objectif de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. D'ailleurs, nous pouvons avancer qu'actuellement, aucune étude ne serait en mesure de le faire. Ce travail vise à mettre en évidence les enjeux de cette diversification des voies de formation et s'intéresse plus spécifiquement à la question de la redistribution des tâches au troisième des niveaux cité ci-dessus, soit au "*niveau statutaire dans les équipes éducatives*".

I.4. Méthodologie

La démarche que nous avons choisi d'adopter est de type exploratoire. Elle se base, d'une part, sur des éléments théoriques issus de lectures et d'analyse documentaire et, d'autre part, sur une approche empirique comprenant des entretiens informels et semi-directifs, réalisés à l'aide de canevas. Cette exploration est menée en trois grandes phases caractérisées elles-mêmes par divers éléments : la première consiste à se familiariser avec la problématique (phase de problématisation), la seconde permet de saisir et d'analyser les différents enjeux du problème traité et la troisième mène à une synthèse conclusive, mettant en lumière des perspectives à privilégier pour poursuivre le questionnement.

² De Ridder, G. (2000). La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales ? *Vie sociale*, 1, 77-91.

En premier lieu, la phase de sensibilisation nous a permis de cibler et d'étoffer notre problématique par un approfondissement progressif de notre sujet de départ (diverses lectures, entretiens informels avec des personnes ressources, etc.). Ce travail préalable nous a donné la possibilité de restreindre notre champ d'investigation en pointant un secteur d'activité spécifique (celui des internats pour adolescents à Genève) dans lequel nous souhaitons effectuer nos entretiens. Trois critères ont été retenus lors du choix des personnes pertinentes à interviewer : l'appartenance institutionnelle à l'une des trois principales associations accueillant des adolescents à Genève, le statut (éducateur / directeur) et le sexe. Par ailleurs, cette étude a bénéficié de deux autres corpus de données : un travail de sensibilisation à la recherche, intitulé "Genève : tous égaux en matière de formation secondaire ?" et effectué dans le cadre d'un module de premier cycle de formation³, qui a posé les bases de notre cadre théorique, d'une part, et notre participation active à un module de deuxième cycle de formation⁴ qui nous a permis de réaliser deux de nos cinq interviews et nous a offert la possibilité de bénéficier de données recueillies lors d'entretiens réalisés par d'autres étudiants, d'autre part.

En second lieu, l'étape analytique de ce travail se caractérise par la mise en commun des différentes informations récoltées durant la phase de sensibilisation et par le dépouillement de nos entretiens. Nous avons choisi d'identifier, dans les propos des personnes interviewées, des thèmes récurrents que nous avons ensuite répertoriés afin de pouvoir les analyser (convergence / divergence des points de vue). Cette démarche inductive a guidé l'ensemble de notre préanalyse⁵. Nous avons ensuite décidé de rendre compte de nos données en mêlant les niveaux descriptifs (présentation des résultats) et interprétatifs afin de garantir la fluidité du texte. C'est dans cette partie de notre travail que nous avons confronté notre cadre théorique aux résultats recueillis lors de nos entretiens formels (démarche de comparaison entre les versants théoriques et empiriques).

³ Modules 440/470 (2003). Processus de discrimination : les réponses institutionnelles et professionnelles. HETS-ies.

⁴ Module 847/8 (2005). Les enjeux actualisés de l'Education sociale et de l'Animation socioculturelle. Hiérarchisation des professions du social. HETS-ies.

⁵ Voir "préanalyse : synthèse des entretiens par items" en annexes.

En troisième et dernier lieu, une conclusion nous a permis d'effectuer une synthèse des éléments significatifs récoltés durant cette recherche au travers d'un retour à la question initiale. Elle nous a également donné la possibilité de mentionner les différentes difficultés rencontrées durant ce MFE et propose finalement, dans un souci d'ouverture, des pistes de réflexion susceptibles d'être creusées lors d'un prochain travail.

I.5. Terrains de recherche

Nous avons choisi de mener nos entretiens auprès d'éducateurs et de directeurs de deux institutions genevoises. L'une et l'autre sont rattachées à l'une des trois principales associations proposant un accueil en internat à des adolescents à Genève. Bien que toutes deux spécialisées dans l'accompagnement de jeunes en milieu ouvert, ces institutions présentent des caractéristiques spécifiques, notamment au niveau de leur structure hiérarchique et de leur champ d'intervention. Il est nécessaire de nommer ces différences afin de situer les propos des personnes interviewées : d'où parlent-elles ?

Présentation du contexte d'inscription institutionnelle

L'institution n°1 est un internat qui accueille des adolescents à moyen / long terme. Elle possède sa propre direction et sa propre équipe éducative. Elle est rattachée à l'association n°1, comme huit autres institutions qui possèdent aussi une direction et une équipe éducative interne. Un directeur / secrétaire général est à la tête de l'association n°1. Il se situe, de ce fait, au-dessus des neuf directeurs d'institutions qui sont eux-mêmes au-dessus de leur équipe éducative respective :

Directeur / secrétaire général

Neuf institutions (dont l'institution n°1) possédant chacune une direction et une équipe
éducative

Trois entretiens ont été menés auprès de quatre personnes situées à des niveaux hiérarchiques différents : 1. directeur / secrétaire générale, 2. directeur de l'institution n°1 interviewé dans sa fonction de directeur, d'une part, et dans sa fonction de délégué de l'ADIGES et de

l'AGOER à la Commission formation-emploi, d'autre part, 3. deux éducateurs de l'équipe éducative.

Les entretiens 1 et 3 ont été effectués dans le cadre du module de second cycle de formation cité précédemment. A l'époque, lors de la prise de contact HETS-ies / institution n°1, deux éducateurs de l'équipe éducative avaient exprimé leur intérêt à participer à ce cours. Il en découle aujourd'hui un entretien qui se différencie des autres puisqu'il est le seul des cinq interviews à avoir été mené simultanément avec deux professionnels.

L'institution n°2, quant à elle, est un centre d'accueil d'urgence pour adolescents qui offre des prestations d'internat à court terme. Elle possède sa propre direction et sa propre équipe éducative. Elle est rattachée au secteur des établissements de l'association n°2, comme quatre autres institutions qui possèdent une direction et une équipe éducative interne. Un directeur / secrétaire général est à la tête de l'association n°2. Il se situe, de ce fait, au-dessus du directeur des établissements qui est lui-même au-dessus des cinq directeurs d'institutions qui sont eux-mêmes au-dessus de leur équipe éducative respective :

Directeur / secrétaire général

Directeur des cinq établissements pour jeunes

Cinq institutions (dont l'institution n°2) possédant chacune une direction et une équipe
éducative

Une première interview a été réalisée auprès du directeur de l'institution n°2 et une seconde auprès de l'un des éducateurs de l'équipe éducative.

L'ensemble du personnel éducatif fixe des institutions n°1 et n°2 est au bénéfice d'un diplôme de base de niveau tertiaire (HES / universitaire) ou en voie de l'être.

II. CADRE THEORIQUE

II.1. Contexte d'émergence du CFC d'ASE

Un événement ne peut être pleinement interprété qu'à la lumière de ses causes. De même, un objet de recherche s'inscrit dans un contexte spécifique. Les travaux des différents chercheurs sur lesquels nous allons nous appuyer permettent d'identifier ce contexte particulier afin d'appréhender notre sujet d'étude dans sa globalité et sa complexité. Cette partie de notre travail vise à présenter une synthèse de ces travaux, sans pour autant se situer dans une dimension historique. Au travers de ces apports théoriques, elle s'attache à analyser le contexte socio-économique dans lequel prend racine la diversification des voies de formation en travail social. Cette exploration théorique, fortement inspirée d'une approche sociologique, donne quelques clefs de lecture de ces transformations. Nous ferons tout d'abord allusion à l'exemple français en nous tournant vers les travaux de F. Dubet à propos de l'exclusion scolaire⁶. Ensuite, nous nous baserons principalement sur une recherche suisse, réalisée par un collectif de jeunes en formation, datant de 1996 et intitulée "Quand le marché fait école, la redéfinition néo-libérale du système de formation suisse. Enjeux, conséquences et ripostes"⁷. Finalement, nous nous inspirerons de différents documents figurant sur le site www.cfcsocial.ch pour clore cette partie de notre travail.

En Suisse, le système de formation fonctionne selon un principe d'exclusion relative. La démocratisation des études des années 70, qui avait pour but d'étendre le principe de justice sociale et d'égalité des chances face à l'institution scolaire, a généré une sélection d'un nouvel ordre : les inégalités en matière d'accès à la formation ne sont plus créées par la société elle-même, mais prennent racine au coeur même de l'école, à travers un mécanisme de sélection scolaire. Dans ce système d'organisation sociétale, l'origine sociale n'est plus en mesure d'expliquer l'intégration ou l'exclusion scolaire de l'individu. La sélection des élites et l'accès au sommet de la hiérarchie sociale s'opèrent en fonction de compétences individuelles éprouvées dès la scolarité : chacun occupe la position qui lui revient de droit et la

⁶ Paugam, S. (dir) (1996). L'exclusion. L'état des savoirs, *L'exclusion scolaire : quelles solutions ?* par F. Dubet, 497-506. Paris : La Découverte.

⁷ *Quand le marché fait école, la redéfinition néo-libérale du système de formation suisse. Enjeux, conséquences et ripostes.* (1996). Lausanne : Editions d'en bas, 26-28.

responsabilité de l'échec est reportée directement sur l'individu. Selon F. Dubet, ce système méritocratique ne permet pas directement à l'élève de faire appel « *aux injustices sociales pour expliquer son exclusion relative, car ce sont d'abord ses performances scolaires qui expliquent sa position*⁸ ».

Dans une société où les études de longue durée sont fortement valorisées et où les formations professionnelles accueillent principalement les victimes de la sélection, ce système génère une orientation scolaire de type négative étant donné que le "choix" de formation est effectué par défaut, en fonction des résultats de l'étudiant et des possibilités qui lui restent. « *Aussi observe-t-on dans les filières déqualifiées un véritable sentiment d'aliénation, une image négative de soi, une impression de mépris, car les élèves y sont moins définis par leurs possibilités que par leurs incapacités*⁹ ». La démocratisation des études a également engendré une diversification importante des voies de formation. La création de différentes filières et de plusieurs systèmes de passerelles a permis à un nombre plus conséquent de jeunes d'accéder à des formations de longue durée. En contrepartie, cette diversification a créé un effet pervers lié à une dévaluation progressive des diplômes. Cette diminution de la valeur des différents titres obtenus sur le marché de l'emploi est davantage observable en France, où l'ensemble de ce processus de démocratisation est marqué de manière très nette. F. Dubet emploie d'ailleurs le terme de "massification scolaire" pour faire allusion à cet important phénomène de démocratisation. « *Pour donner un ordre de grandeur, [la France est passée] de 6% à 60% d'une classe d'âge au baccalauréat entre la Seconde Guerre mondiale et aujourd'hui [1996]*¹⁰ ». En Suisse, le bilan de la démocratisation des études est beaucoup plus nuancé : le nombre d'élèves passant une maturité gymnasiale entre les années 70 / 71 et 93 / 94 est passé de 6,4% à 13,9%¹¹. Ce phénomène de dévaluation progressive des diplômes est de ce fait beaucoup moins marqué dans notre pays.

⁸ Paugam, S. (dir) (1996). L'exclusion. L'état des savoirs, *L'exclusion scolaire : quelles solutions ?* par F. Dubet, 497-506. Paris : La Découverte.

⁹ *Ibid.*, 497-506.

¹⁰ *Ibid.*, 500.

¹¹ *Quand le marché fait école, la redéfinition néo-libérale du système de formation suisse. Enjeux, conséquences et ripostes.* (1996). Lausanne : Editions d'en bas, 32.

Entre les années 90 et 95, ce processus de démocratisation est fortement remis en question par les milieux économiques suisse. Ce phénomène se traduit par de nombreuses prises de position et réflexions autour de la question de l'avenir de la formation. L'inadéquation entre la proportion de jeunes formés durant la période de démocratisation des études et les besoins réels du marché du travail (augmentation de la demande en emplois peu qualifiés et diminution de celle en emplois qualifiés) incite une partie de la droite et des milieux patronaux à développer des propositions de changement¹². Durant cette période, la question de la formation fait également partie des préoccupations gouvernementales : le programme national de recherche 33 (PNR 33) du Fond national suisse de la recherche scientifique (FNS) lancé en 1991 et bénéficiant d'un crédit de CHF 15 millions est un indicateur de cet intérêt. Ce PNR, qui vise à analyser le système de formation suisse, ses méthodes de financement et à développer des propositions de changement, établit un bilan nuancé de la démocratisation des études¹³. Les milieux patronaux s'appuient sur cette étude pour défendre un profond remodelage du système de formation suisse. En effet, ils estiment nécessaire de freiner fortement voire d'interrompre le processus de démocratisation qu'ils considèrent comme un échec¹⁴ et souhaitent limiter le déficit des collectivités publiques en revalorisant la formation professionnelle duale, par la mise en place de nouvelles filières de formation de type maturité professionnelle et Hautes Ecoles Spécialisées (HES), permettant d'instaurer un rapport de contrôle plus important entre l'enseignement et le marché du travail.

¹² Le journal économique Finanz und Wirtschaft publie six thèses sur l'avenir de la formation en Suisse durant cette période. En mars 2005, le Parti radical suisse (PRD) consacre une journée de réflexion autour du thème de la formation qui permet de dégager douze thèses sur les perspectives d'avenir. En 1993, c'est le conseil suisse de la Science (organe consultatif du Conseil fédéral destiné à définir la politique scientifique en Suisse et à proposer les mesures nécessaires à sa réalisation) qui publie ses "Grandes orientations pour le développement des universités suisse". Pour approfondissement voir *Quand le marché fait école, la redéfinition néo-libérale du système de formation suisse. Enjeux, conséquences et ripostes*. (1996). Lausanne : Editions d'en bas, 14.

¹³ Le PNR 33 permet de faire le constat que la démocratisation des études est insuffisante : l'égalité des chances ne s'est pas réalisée (l'origine sociale / nationale reste déterminante). Le bilan des auteurs est néanmoins nuancé : la démocratisation a autorisé un certain nombre de choses. Il est notamment possible d'observer une nette augmentation du nombre d'élèves passant une maturité entre les années 70/71 et 93/94 (6,4% à 13,9%), une augmentation du nombre d'inscription dans les Hautes Ecoles entre 64 et 92 (30'000 à 91'000), toutes classes sociales confondues, et une augmentation du nombre de femmes dans les Hautes Ecoles dans les années 70. En outre, le niveau de culture générale des enfants par rapport à leurs parents a augmenté (trajectoires sociales ascendantes), entraînant une augmentation du niveau de qualification professionnelle. Voir *Ibid.*, 25-38.

¹⁴ L'accès à la formation supérieure est encore fortement lié à l'origine sociale et une minorité de jeunes a accès à une formation de niveau tertiaire au regard des autres pays membres de l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). Voir *Ibid.*, 26-28.

La tendance actuelle tend, ainsi, à rationaliser au maximum le coût de la formation. Cette tendance se traduit progressivement dans des décisions politiques : « *hausse des taxes d'inscription et introduction d'un numerus clausus dans les Hautes Ecoles, augmentation du nombre d'élèves par classe dans l'enseignement primaire et secondaire, réforme du système d'apprentissage, création des HES et, enfin, participation plus importante du secteur privé à la formation*¹⁵ ». Selon cette logique, il est nécessaire de limiter la durée des études en combattant les erreurs d'aiguillage et en réformant le système de formation tertiaire. En 1999, les souhaits des milieux patronaux se concrétisent avec le processus de Bologne¹⁶ et la création des HES. La formation professionnelle duale est alors revalorisée à dessein de limiter le flux d'élèves se dirigeant vers des études strictement théoriques (Collège et Université), dont les étudiants diplômés sont jugés peu "opérationnels" à leur arrivée sur le marché de l'emploi. Cette opération se réalise en attirant un maximum de jeunes ayant un profil pré-gymnasial à la fin du Cycle d'orientation (CO) vers l'Ecole de Culture Générale (ECG) ou des diplômes de type maturité professionnelle / CFC menant à des formations tertiaires professionnelles (HES). Selon un enseignant de l'ECG, « (...) *la restructuration du secondaire supérieur correspond aux idées néo-libérales selon lesquelles l'école, comme tout service de l'Etat, doit être efficiente, c'est-à-dire être efficace mais au moindre coût*¹⁷ ».

Ce mouvement de redéfinition du système de formation suisse apparaît clairement à travers la création de nouvelles filières (HES, maturité professionnelle, maturité spécialisée dispensée par l'ECG), ainsi que par un réaménagement des diplômes existants (maturité gymnasiale, diplôme de l'ECG, bachelor et master au niveau tertiaire). Depuis la rentrée scolaire 2005, cette restructuration se manifeste en Romandie par l'apparition du CFC d'ASE dans le domaine social. Dispensée par le Centre de formation professionnelle santé-social (CEFOPS) à Genève, cette formation initiale découle de la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) de décembre 2002, qui intègre les professions des domaines de la santé et du social à son champ de compétences. En vertu de cette loi, la formation dans ces domaines est harmonisée à l'échelle nationale et doit proposer les trois niveaux de formation existant au sein de la formation professionnelle. L'Office fédéral de la formation et de la

¹⁵ *Ibid.*, 14-15.

¹⁶ 1999 : Déclaration de Bologne, le système de formation suisse s'engage à être opérationnel en 2010 (intégration de trois types de diplômes au niveau tertiaire : bachelor, master et doctorat).

¹⁷ Varcher, P. (2002). Le 10^e degré : des bricolages au service d'une école plus sélective et plus utilitariste. *aRobase*, 4.

technologie (OFFT) a été chargé de statuer sur le niveau de compétences de chacun de ces échelons. Il en ressort trois types d'agir correspondant aux trois niveaux de formation imposés par la nouvelle loi : l'"agir expert" des HES, l'"agir autonome" des Ecoles Supérieures (ES), non reconnues HES, et l'"agir encadré" des CFC¹⁸. Des organisations du travail (ORTRA) ont été mandatées par la loi aux niveaux national, romand et cantonal pour préciser ce qui relève exactement de la formation tertiaire et de la formation initiale¹⁹. Pour le canton de Genève, il s'agit de la Commission cantonale formation-emploi.

A l'heure où les subventions se précarisent²⁰ et qu'un manque de professionnels qualifiés²¹ est constaté dans les différents domaines d'accompagnement que vise ce diplôme (petite enfance, péri / parascolaire, animation, personnes âgées et handicapées²²), cette nouvelle voie de formation divise les opinions. Pour les uns ce CFC se profile comme une solution répondant aux problèmes du manque de qualification et du manque de reconnaissance du travail de nombreuses personnes employées dans ces secteurs. Pour les autres, il illustre une volonté politico-économique des milieux de droite d'instaurer un contrôle toujours plus important de l'entreprise dans la formation et de substituer encore davantage une politique des moyens à une politique des besoins (le financement ne serait plus alloué à la suite d'une

¹⁸ Lors d'une conférence à la HETS-ies en septembre 2005, le Professeur M.-H. Soulet a fait allusion, sous forme de boutade, à l'existence d'un quatrième type d'agir (gestion, management et direction de projets). Equivalent à des études universitaires en travail social, cet "agir différé" pourrait être considéré, dans ce souci actuel de classification des compétences, comme hiérarchiquement supérieur au niveau HES. En d'autres termes, il pourrait être défini comme l'agir "expert de l'expert", bien qu'aucune période de formation pratique ne soit intégrée à ce plan d'études.

¹⁹ Invitation à prendre position. (2003). www.cfcsocial.ch. & Les trois niveaux des formations sociales. (2006) *Repère social*, 75, 8.

²⁰ Nous consacrons la partie "financement" de ce MFE à cette question, 28-31.

²¹ En 2003, un rapport sur les besoins en formation professionnelle initiale dans les domaines de la santé et du social a été réalisé par l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC). A l'exception de l'Hospice Général (HG), les principaux employeurs du canton de Genève (EPSE, FASe, OJ, GIAP, FSASD, Délégation de la petite enfance de la Ville de Genève) estiment qu'il existe une demande de formation au niveau secondaire pouvant aboutir à un CFC. Voir www.cfcsocial.ch. Rapport sur les besoins en formation professionnelle initiale dans les domaines de la santé et du social, consultation auprès des employeurs du canton.

²² Voir www.cfcsocial.ch : Jacquemet S. & Bari J.-P. (2003). Rapport de synthèse sur le référentiel de compétences d'ASE. Etude sur mandat de la Conférence romande des chefs de service de la formation professionnelle (CRFP) soutenue financièrement par l'OFFT, Populations cibles, 18.

évaluation des besoins, ce serait au contraire les moyens à disposition qui détermineraient les besoins du terrain)²³.

Nous faisons l'hypothèse que le champ des populations que visait initialement le projet de CFC s'est élargi²⁴, ouvrant ainsi davantage de secteurs d'activité aux ASE et cela malgré les recommandations en matière d'organisation du travail présentées par S. Jacquemet et J.-P. Bari dans leur rapport de synthèse sur le référentiel compétences d'ASE. Dans ce rapport, ils rendent attentifs les travailleurs de la Conférence romande des chefs de service de la formation professionnelle (CRFP) à trois choses : « *Mobiliser les employeurs et les partenaires sociaux sur la question de la planification des potentiels effets salariaux de l'émergence d'une telle formation. Etre attentif aux risques de mutation des cibles de recrutement avec l'apparition d'un CFC social, plus particulièrement dans des secteurs qui connaissent une pénurie de personnels diplômés de niveau tertiaire. Reconnaître qu'il existe une hiérarchisation explicite dans les métiers du social et de la santé mais considérer prioritairement que cela relève de l'organisation du travail, de la vie en équipe et des diverses fonctions nécessaires à l'accomplissement des objectifs*²⁵ ».

Nous constatons qu'au-delà de ces arguments et des différentes critiques adressées à ce titre, l'introduction de cette voie de formation marque le début d'une hiérarchisation formalisée des statuts au sein du travail social, un secteur d'activité où les professionnels diplômés sont encore aujourd'hui au bénéfice d'une qualification de base unique, de niveau tertiaire (HES ou équivalent). A Genève, l'arrivée prochaine de ces nouveaux diplômés sur le marché de l'emploi va bousculer l'organisation du travail, telle qu'elle avait été pensée jusqu'à présent.

²³ Une synthèse des principales préoccupations syndicales et associatives qui ont été formulées à l'égard du "référentiel de compétences d'ASE" élaborée par J.-P. Bari et S. Jacquemet en juin 2003 est à consulter en annexes de ce travail, dans la partie "prises de position sur le référentiel compétences d'ASE".

²⁴ Comparaison réalisée entre deux corpus de données :

1) www.cfcsocial.ch : Jacquemet S. & Bari J.-P. (2003). Rapport de synthèse sur le référentiel de compétences d'ASE. Etude sur mandat de la Conférence romande des chefs de service de la formation professionnelle (CRFP) soutenue financièrement par l'OFFT, Populations cibles, 18.

2) "plaquette de présentation de la formation d'ASE du CEFOPS" où les foyers éducatifs et la population adolescente sont présentés aux ASE comme des perspectives professionnelles.

²⁵ Voir www.cfcsocial.ch : Jacquemet S. & Bari J.-P. (2003). Rapport de synthèse sur le référentiel de compétences d'ASE. Etude sur mandat de la Conférence romande des chefs de service de la formation professionnelle (CRFP) soutenue financièrement par l'OFFT, 52.

C'est une nouvelle correspondance entre certification et postes de travail qui va ainsi voir le jour. Cela ne va pas sans impliquer une nouvelle répartition des tâches et des responsabilités au sein des institutions. D'ici quelques années, le paysage des certifications en éducation sociale pourrait être le suivant, en Romandie :

Titres et dates d'arrivée des nouveaux diplômés sur le marché de l'emploi

CFC	2008
MATURITE	
- spécialisée (ECG)	2007
- professionnelle	2009
DIPLÔME des Ecoles Supérieures	Actuel
DIPLÔME HES	
- bachelor	2009
- master	2008, via Université
- doctorat	?

Dans des professions qui revendiquent une prise en charge globale de l'individu, ce CFC pose différentes questions liées aux enjeux et aux conséquences que sa mise en place suppose sur l'organisation et la collaboration des équipes éducatives au sein des institutions. Il s'agit d'interrogations relatives aux différences statutaires et salariales, à la sectorisation des prestations offertes, aux marges de manœuvre différenciées, aux éventuelles responsabilités supplémentaires pour les diplômés de niveau tertiaire (encadrement des titulaires d'un CFC par exemple), à l'identité professionnelle et à la reconnaissance du travail de chacun au sein des équipes : quels modèles de collaboration cette nouvelle cohabitation des titres pourrait-elle engendrer dans les institutions d'aide ?

II.2. Travail social : panorama d'un champ professionnel en mutation

Nous allons présenter ici une synthèse des principaux constats, représentations et hypothèses d'avenir que des sociologues, français et suisse, proposent quant à la question de l'évolution du travail social en tant que champ professionnel. A l'exception de M.-H. Soulet, professeur et responsable de la chaire de travail social à l'Université de Fribourg, les auteurs sur lesquels nous nous appuyons ont largement traité le sujet au travers de l'exemple français. Nous allons donc nous inspirer de ce dernier pour proposer une lecture du contexte suisse, en ayant à l'esprit, comme le relève M.-H. Soulet, qu'« *il n'existe actuellement aucune donnée fiable, aucune enquête régulière permettant de comprendre la situation actuelle de l'emploi dans le secteur social*²⁶ ».

III.2.1. Constats sur la situation actuelle par les auteurs

Selon G. De Ridder, nous assistons aujourd'hui à un renforcement de l'organisation pyramidale des professions sociales qui se manifeste par une forte augmentation des emplois de moindre qualification, d'une part, et le développement de toute une série de ramifications en bordure mais aussi à l'intérieur des professions dites "historiques" (service social, animation socioculturelle et éducation sociale), d'autre part. Ces mutations ont pour conséquence de rompre progressivement une forme d'équilibre qui existait entre formation et emploi : « *La concordance étroite entre un diplôme et un poste, qui était la référence pour le fonctionnement du champ professionnel, se distend, non pas partout, mais surtout dans les secteurs émergents* », ce qui « *conduit à des embauches qui intéressent indifféremment des profils sociaux et des profils nouveaux*²⁷ ».

²⁶ Soulet, M.-H. (2004). Avenir du travail social : enjeux de formation ou enjeux de qualification, *Réalités sociales*, 79.

²⁷ De Ridder, G. (2003). Un archipel des professions du social ? *Le sociographe*, 12, 14.

Pour J.-N. Chopart, les résultats de recherche du programme "Observer les emplois et les qualifications des professions de l'intervention sociale"²⁸ abondent dans ce sens : le champ social n'est plus autant structuré par le diplôme qu'à son origine. Le travail statistique de la troisième phase de ce programme permet de mettre clairement ce résultat en évidence : « *La certification inhérente aux diplômes du social n'est plus la seule voie qui permet d'exercer dans le secteur social ; des tâches jusqu'alors dévolues aux travailleurs sociaux sont peu à peu remplies par des intervenants sociaux qui se définissent par les tâches qu'ils effectuent (...) et non par le passage par une filière de formation professionnelle et la possession d'un diplôme social*²⁹ ».

Du point de vue de M.-H. Soulet, le travail social doit faire face à une crise de légitimité, principalement alimentée de l'extérieur au travers des critiques de l'Etat providence : « *Cette crise se structure autour d'une recherche de réhabilitation du travail social et s'apparente à un outil de changement* ». Six constats lui permettent de dresser un état des lieux de cette crise : les professions sociales sont privilégiées, lasses, segmentées, disqualifiées, en mutation et concurrencées³⁰. Nous reviendrons plus précisément sur ce dernier constat dans la seconde partie de cette synthèse.

III.2.2. Représentations de la structure actuelle du champ par les auteurs

G. De Ridder se représente la situation actuelle sous forme pyramidale. Les emplois de moindre qualification et les plus précaires, souvent à temps partiel, se trouvent à la base de la pyramide. S'ils sont les moins bien reconnus, ils sont en revanche les plus nombreux. Selon lui, « *La formidable croissance démographique de ces emplois relève de plusieurs motifs : nécessité de développer les emplois de première ligne (front office) pour parer au délitement*

²⁸ Le programme de recherche "Observer les emplois et les qualifications des professions de l'intervention sociale" est un programme français d'envergure nationale, qui a mis sept équipes de recherche au travail sur plusieurs années. Financé par huit institutions réunies dans un comité de pilotage, ce travail collectif, réalisé à l'initiative du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, a donné naissance à l'ouvrage suivant auquel nous faisons allusions à différentes reprises dans ce travail : Chopart, J.-N. (dir.) (2000). *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris : Dunod.

²⁹ *Ibid.*, 93.

³⁰ Pour approfondissement voir : Soulet, M.-H. (2004). Avenir du travail social : enjeux de formation ou enjeux de qualification, *Réalités sociales*, 57 à 69.

des liens sociaux de proximité ; demande croissante de prise en charge au domicile ; moindre coût de ces intervenants par rapport aux professions labellisées... Peu qualifiés dans leur ensemble, ces emplois commencent néanmoins à faire l'objet d'une attention nouvelle qui se traduit par un mouvement d'accès progressif à des qualifications³¹ ».

Au milieu de la pyramide se concentre le noyau historique des professions sociales. « *Ces diplômés bénéficient d'un statut reconnu, leurs emplois et leurs grilles salariales sont encadrés par des conventions collectives ce qui se traduit par une forte superposition entre le titre, le diplôme et la fonction. Tout ceci a concouru à donner à ces professionnels une forte légitimité dans le champ social, légitimité au regard de laquelle les autres intervenants sont considérés comme "périphériques". Cette périphérie est constituée d'une part, des intervenants qui occupent les degrés inférieurs de l'échelle des emplois sociaux et, d'autre part, des intervenants nouveaux venus d'autres filières³² ».*

Enfin, le sommet de la pyramide est constitué de deux types de fonction : la direction de service ou d'établissements et la coordination de projets et les fonctions d'expertise. Ces postes sont majoritairement occupés par des travailleurs sociaux issus de formations professionnelles ou par des personnes qui possèdent des titres alternatifs acquis à l'Université ou encore, dans une moindre mesure, par des « *outsiders pour lesquels le travail social représente un nouveau domaine d'investissement après des années d'expérience dans d'autres secteurs d'activité (...) Ainsi donc, l'accès aux postes d'encadrement, de coordination, d'expertise devient désormais l'objet d'une concurrence entre professionnels issus du sérail social et les candidats externes* », appelés "outsiders" ou "allogènes" par G. De Ridder³³.

Dans son sixième et dernier constat sur la situation actuelle, et selon lequel les professions sociales sont concurrencées, M.-H. Soulet pointe également l'arrivée de ces nouveaux intervenants au statut mal défini et issus de formations diverses. Ils participent, selon lui, à la création d'« *un marché de l'emploi externe dans le secteur social* ». Ce marché externe se

³¹ De Ridder, G. (2003). Un archipel des professions du social ? *Le sociographe*, 12, 15.

³² De Ridder, G. (2000). La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales ? *Vie Sociale*, 1, 78-79.

³³ De Ridder, G. (2003). Un archipel des professions du social ? *Le sociographe*, 12, 16.

compose, d'un côté, de professionnels à faible niveau de formation pour lesquels « *la revalorisation de l'action passe par l'accès au groupe des professions historiques* » (acquisition du statut de travailleur social) et, de l'autre, de professionnels issus des sciences sociales pour lesquels la valorisation de l'action passe par la reconnaissance de leur statut d'universitaire (et non par une assimilation au groupe des travailleurs sociaux).

Cette nouvelle partition du marché de l'emploi (interne / externe) s'est réalisée de manière douce. Elle ne s'est pas faite sur un mode concurrentiel puisque le secteur social est resté un domaine relativement créateur d'emplois. La cohabitation entre ces professionnels issus de formations diverses semble donc engendrer "une cohabitation faiblement conflictuelle" pour M.-H. Soulet. L'auteur s'appuie sur la tentative de catégorisation de J. Ion³⁴ pour dresser un modèle de compréhension de ce champ professionnel en mutation. Les métiers du social sont concurrencés de toute part : 1. *Partout* quand « *tout un chacun est conduit à intervenir dans le social* » ; 2. *Au-dessous*, le lieu des « *nouveaux petits boulots du social* » ; 3. *Au-dessus* avec « *l'apparition de nouveaux postes d'encadrement* » ; 4. *Sur les côtés* avec « *le développement de nouveaux postes de travail qualifiés*³⁵ ».

J.-N. Chopart constate également que « *le travail social n'échappe pas aux grands mouvements qui affectent l'emploi et le marché du travail en général* ». Selon lui, il est possible d'observer une réorganisation des services ou une primauté des logiques institutionnelles sur les logiques professionnelles : le "front desk", soit le contact direct avec le public, est désormais plus souvent confié à des personnes de moindre qualification alors que le "back office", c'est-à-dire le traitement administratif et organisationnel, « *se voit dévolu aux professions labellisées qui perdent ainsi une part de leur légitimité antérieure assise sur la relation directe, personnalisée, déontologiquement régulée, avec l'utilisateur* ». Il en résulte un malaise généralisé des professionnels et de nouvelles responsabilités pour les travailleurs sociaux des professions classiques qui sont désormais chargés d'assumer des missions d'encadrement à l'égard de ces nouveaux intervenants aux postes précaires. Selon cet auteur, l'émergence de cette chaîne de traitement dans laquelle chaque niveau de qualification est amené à coopérer avec les autres est à l'origine de la déprofessionnalisation qui affecte le

³⁴ Ion, J. (1994). Des contours incertains. *Informations sociales*, 38, 8-17.

³⁵ Soulet, M.-H. (2004). Avenir du travail social : enjeux de formation ou enjeux de qualification, *Réalités sociales*, 67.

champ social : « *Comme Michel Freyssenet, sociologue du travail, a pu le dire à propos du monde industriel dans les années 70, le champ social est affecté par un double mouvement de surqualification d'un nombre restreint de postes et de déqualification relative d'un grand nombre d'emplois*³⁶ ».

Nous observons que ces différents auteurs s'accordent sur le fait que « *le marché du travail - qui fonctionnait (...) comme un marché fermé au sein duquel les travailleurs sociaux étaient protégés par leur titre - tend à s'ouvrir de plus en plus à de nouveaux intervenants et à ne plus assurer les mêmes garanties statutaires que par le passé*³⁷ ». Pour différents chercheurs, alors que les professions du social étaient jusqu'à présent habitées par une logique de régulation professionnelle par la qualification, il y a actuellement un basculement dans une logique de la compétence individualisée qui affaiblit « *le poids des certifications initiales et permet à toute une série d'outsiders de postuler à des emplois sociaux*³⁸ ».

G. De Ridder s'est beaucoup intéressé à cette question et précise sa pensée en ces termes : « *La logique statutaire de la qualification privilégie les professions labellisées (assistant de service social, éducateur spécialisé, etc.), leurs diplômes et leur culture professionnelle. Il s'agit d'une logique de "fermeture sociale" qui réserve certains emplois aux titulaires de certains diplômes, mais qui amène de nouveaux groupes à revendiquer le label professionnel d'intervenant social.* » Dans cette optique, les détenteurs de certifications sociales craignent une déqualification de leur emploi et défendent « *leur statut professionnel face aux intervenants "périphériques" qui cherchent à s'agréger au "noyau dur", à se faire reconnaître comme travailleurs sociaux*³⁹ ».

Ainsi, la qualification repose sur l'identification de connaissances formelles, nécessaires au métier, et sur la capacité du travailleur à mettre en œuvre ces qualifications dans des procédures et des techniques qui permettent de répondre à des situations standardisées. Une

³⁶ Chopart, J.-N. (2000). Du travail social à l'intervention sociale ? Document distribué lors de sa conférence du 23 octobre 2002 à la HETS-ies de Genève.

³⁷ Aballéa, F. (2000). Dossier : quel avenir pour le travail social ? *Lien social*, 544.

³⁸ Chopart, J.-N. (2000) Dossier : quel avenir pour le travail social ? *Lien social*, 544.

³⁹ De Ridder, G. (2000). La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales ? *Vie Sociale*, 1, 84-85.

fois acquise, la qualification reste en principe stable. Dans le sens commun, elle est considérée comme relevant de la "science", c'est-à-dire issue d'une lecture objectivée des situations professionnelles. Elle se situe dans les représentations à l'inverse de la compétence, perçue comme plus comportementale et privilégiant des valeurs telles que l'engagement et la mobilisation personnelle qui relèverait plutôt d'un "art de faire". En 1999, P. Zarifian évoquait cette distinction de la manière suivante : « *D'une part, la qualification permet de garantir à l'employeur les capacités des intervenants qu'il embauche et permet aux salariés de se situer dans une appartenance professionnelle collective. D'autre part, la compétence permet la reconnaissance de la singularité et de la dynamique des individus. Mais la reconnaissance professionnelle ne prend force et effet que dans la qualification*⁴⁰ ». En 2000, G. De Ridder précise : « *La reconnaissance professionnelle se situe en réalité à l'interaction des deux plans à la fois, celui de la qualification (qui répond aux exigences d'appartenance collective) et celui de la compétence (qui permet la reconnaissance de la singularité et de la dynamique des individus)*⁴¹ ». Toutefois, il relève à son tour que la reconnaissance professionnelle ne prend force et effet que dans la qualification (création d'une identité commune, de l'appartenance au groupe).

Selon C. Dubar, les deux modèles continuent à coexister, malgré le fait que celui de la qualification se soit progressivement fissuré au cours des années 1980-90. Ils ne sont ni plus ni moins rationnels l'un que l'autre. Le modèle de la compétence est néanmoins plus dynamique et correspond à « *une conception plus actuelle des rapports de travail, conception qui valorise l'institution, le contrat individuel de travail, l'échange d'une mobilisation personnelle contre des marques de reconnaissance (y compris salariales), l'intégration forte à une organisation*⁴² ».

⁴⁰ De Ridder, G. (2003). Un archipel des professions du social ? *Le sociographe*, 22.

⁴¹ De Ridder, G. (2000). La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales ? *Vie Sociale*, 1, 91.

⁴² Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38 (2), 190.

III.2.3. Hypothèses d'évolution du champ par les auteurs

Selon G. De Ridder trois scénarios d'évolution du champ sont envisageables⁴³ :

Le premier consisterait en une « *assimilation progressive des secteurs émergents par le travail social "générique"* »⁴⁴. Cette absorption progressive participerait au développement d'un champ élargi de l'intervention sociale regroupant tous les acteurs, "noyau dur et allogènes". Le second propose l'« *éclatement du champ ou une segmentation du champ du social en secteurs juxtaposés* »⁴⁵. Ce scénario intégrerait les professions sociales aux champs connexes (éducation, santé, justice, ville...). Le troisième et dernier scénario proposé par G. De Ridder évoque la possibilité de voir se poursuivre le processus de ramification du champ. La poursuite de ce processus obligerait l'espace professionnel à se définir, dans une sphère plus large, dont la notion d'intervention sociale semble actuellement dessiner les bases : « *Le débat semble aujourd'hui s'être polarisé sur la question des anciens métiers du travail social vers les nouveaux métiers de l'intervention sociale* »⁴⁶.

M.-H. Soulet, quant à lui, estime qu'il est nécessaire d'instaurer un débat public sur les qualifications dans le domaine social et lance quelques propositions pour initier le débat. Elles sont au nombre de six : « *pointer le risque de faire éclater le cocon identitaire* », « *clarifier ce que l'on veut qualifier* », « *viser un profond remembrement des professions sociales en recherchant un nouveau principe de différenciation et une meilleure rationalité des fonctions* », « *travailler au renouvellement des énoncés* », « *dresser un état des lieux des professions sociales* », et finalement « *prendre au sérieux la question de la qualification en repensant la formation, en redéfinissant les tâches et en revalorisant les statuts des travailleurs sociaux* ».

Nous allons examiner de plus près la troisième de ces propositions (« *viser un profond remembrement des professions sociales en recherchant un nouveau principe de différenciation et une meilleure rationalité des fonctions* ») qui touche plus spécifiquement à

⁴³ De Ridder, G. (2003). Un archipel des professions du social ? *Le sociographe*, 13-23.

⁴⁴ *Ibid.*, 20.

⁴⁵ *Ibid.*, 20.

⁴⁶ Autès, M. (2000). Dossier : quel avenir pour le travail social ? *Lien social*, 544.

notre objet de recherche. Formulées sous forme de questions, les stratégies imaginées par M.-H. Soulet sont les suivantes⁴⁷ :

1) « *Faut-il ne conserver qu'un noyau dur et renvoyer à l'extérieur de la spécialité les excroissances molles (à l'exemple des médecins face aux professions paramédicales) ?* »

2) « *Faut-il plutôt opérer une hiérarchisation franche des professions sociales en fonction de qualifications différentes et instaurer, en dessous des travailleurs sociaux, des techniciens sociaux et, au-dessus, une haute fonction publique ou privée sociale (ce qui, dans les grandes lignes, a été la voie suivie au Québec) et en tirer les conséquences au plan de la structure des formations en ce domaine ?* »

3) « *Faut-il davantage maintenir un ensemble flottant autour d'un pôle aimanté agrégeant des groupes de praticiens distincts mais proches ?* »

Nous constatons que les perspectives en matière d'évolution du champ sont multiples. Les regards des auteurs se croisent et se complètent, sans pour autant être en mesure de privilégier l'un de ces scénarios. Toutefois, nous observons que la classification des compétences, telle qu'elle a été pensée et définie par l'OFFT (trois formes d'agir⁴⁸), propose une conception des rapports de travail clairement hiérarchisée, basée sur un principe de délégation et de chaîne des responsabilités. La deuxième des stratégies envisagée par M.-H. Soulet aurait-elle été privilégiée par cet office ? Quoi qu'il en soit, la diversification des voies de formation en travail social lancée par l'introduction d'un CFC d'ASE pose une question centrale, celle du regard que les professionnels agrégés au "noyau historique" vont poser sur les professionnels issus de ces nouvelles filières de formation. Nous faisons l'hypothèse que cette conception de l'autre, de l'"allogène" comme se plaît à l'appeler G. De Ridder, sera déterminante dans l'évolution du champ professionnel du travail social en Suisse.

⁴⁷ Soulet, M.-H. (2004). Avenir du travail social : enjeux de formation ou enjeux de qualification, *Réalités sociales*, 76-77.

⁴⁸ Voir "cadre théorique", "contexte d'émergence du CFC d'ASE", 17.

III. ANALYSE DES ENTRETIENS

Ces résultats répondent à une étude qualitative. Ils doivent, de ce fait, être abordés avec précaution et entendus comme tels : ils ne sont en aucun cas représentatifs de la pensée de l'ensemble des professionnels d'internats genevois accueillant des adolescents mais permettent néanmoins de dégager quelques tendances. Il est toutefois important de souligner qu'une étude quantitative serait nécessaire pour tendre à d'avantage d'objectivité.

Cette partie de notre travail vise à restituer et à discuter les données recueillies lors de nos entretiens semi-directifs. Ces données sont de deux ordres : elles correspondent soit à des faits, soit à des représentations. Nous avons choisi de les présenter ici en trois étapes. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux différents facteurs objectifs (faits) et subjectifs (représentations des acteurs) qui habitent et orientent le discours des professionnels interviewés lorsqu'ils abordent la question d'une hypothétique collaboration entre HES et ASE, dans le secteur des internats pour adolescents. Dans un deuxième temps, nous abordons directement la dimension de la collaboration au sein des équipes éducatives en faisant un état des lieux de la manière dont les interviewés perçoivent leur équipe de travail actuelle et des représentations qu'ils se font d'une éventuelle collaboration avec les ASE. Dans un troisième et dernier temps, nous discutons, à partir de nos résultats, des différents scénarios d'avenir possibles du champ professionnel du travail social, dans la perspective de l'implantation de ce nouveau CFC.

III. 1. Quelques faits comme facteurs d'influence

III. 1.1. Financement⁴⁹

Les deux institutions dans lesquelles nous avons mené nos entretiens sont actuellement subventionnées à plusieurs niveaux : au niveau fédéral par l'OFJ, au niveau cantonal par le DIP et au niveau communal par les dons volontaires, bien que cette source de financement soit moindre.

⁴⁹ Voir "synthèse des entretiens" en annexes pour consulter l'ensemble des citations sur cet item ; il en va de même pour les items suivants.

En matière de financement, nous observons une décentralisation et une baisse des subventions par secteur, d'une part, et une hausse des exigences à l'égard des institutions, d'autre part. A différentes reprises, nous relevons de l'incertitude dans les propos du directeur interrogé sur la question de l'avenir du financement : « (...) tant qu'on est dans la cible budgétaire, on n'a pas trop de problèmes. Mais ça peut changer⁵⁰. »

Décentralisation et baisse du subventionnement par secteur

En 2003, le Programme d'allégement budgétaire (PAB) est voté par les chambres fédérales. Cette décision politique implique une diminution de la subvention à l'exploitation des institutions OFAS⁵¹. Les conséquences de ce vote se manifestent, dans les budgets institutionnels de 2005, par un changement de provenance du financement : le manque à gagner fédéral est compensé par le canton de Genève, selon un principe de balance. En 2005, une nouvelle décision législative participe à la poursuite de ce processus de décentralisation du financement. Le vote sur la péréquation financière permet à l'OFAS de se désengager définitivement du subventionnement des institutions concernées et de déléguer cette responsabilité aux cantons dès 2007 / 2008. De plus, dans le secteur des internats pour adolescents, il est prévu que ce mouvement de décentralisation se poursuive par une diminution de l'unique source de financement fédérale, celle de l'OFJ. Alors qu'actuellement cet office subventionne le 30% des salaires du personnel diplômé des foyers éducatifs accueillant des placements pénaux, dès 2009, ce financement passera de 6,25 à 4,5 postes pour l'institution n°1. Nous constatons qu'en 2005 et 2006 le canton de Genève a balancé cette diminution du subventionnement fédéral, en creusant le déficit public. Toutefois, ces subventions sont flottantes d'année en année et ne font l'objet d'aucune garantie pour 2007.

⁵⁰ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 3.

⁵¹ La dénomination "institutions OFAS" fait référence à l'ensemble des établissements sociaux bénéficiant de subventions de cet office. En l'occurrence, il s'agit ici des secteurs du handicap, des EMS et des externats éducatifs. Les internats pour adolescents sont indirectement touchés par la décentralisation de cette source de financement : ils le sont néanmoins par le jeu de leur appartenance respective aux associations 1 et 2, associations qui possèdent des externats pour enfants et adolescents.

Hausse des exigences

En 1998, les systèmes qualités (PLAISIR, planification informatisée des soins infirmiers requis, et ARBA, analyse des ressources et besoins d'aide dans les établissements pour personnes handicapées) font leur apparition dans les secteurs des EMS et du handicap. L'introduction de tels systèmes s'inscrit dans le mouvement de réorganisation cantonale des EMS et des foyers handicap. Il s'agit de procéder à une classification rigoureuse des patients en fonction de leur degré de dépendance afin de répartir le nombre de postes fixes dans le canton avec davantage d'équité. Dans ces deux secteurs, le constat suivant est réalisé : les exigences augmentent, le nombre de patients également, mais les postes et les moyens restent stagnants. En 2005, les internats pour adolescents sont à leur tour confrontés à une hausse des exigences. L'OFJ exige l'ouverture des foyers éducatifs 365 jours par an et un renforcement de la présence éducative durant les soirées et les week-ends notamment. Cette décision politique est à l'origine d'aménagements plus ou moins importants au sein des internats. Par exemple, l'institution n°2 qui répondait aux critères d'ouverture imposés par Berne, n'a pas eu à modifier sa manière de travailler. Le bilan est différent pour les internats rattachés à l'association n°1. Dans ces structures, qui fermaient le week-end et une partie des vacances scolaires, cette double injonction a eu pour conséquence l'engagement de six éducateurs sociaux à 75% et des frais annexes supplémentaires. En 2005 et 2006, cela a donné lieu à une rallonge cantonale exceptionnelle de CHF 780'000, mais aucune garantie n'a pu être donnée pour 2007.

L'exemple qu'Olivier Baud, actuel secrétaire général de la Fondation officielle de la jeunesse (FOJ), a présenté lors de l'une de ses interventions à la HETS-ies en 2005⁵² permet d'illustrer l'une des manifestations concrètes de ces modifications législatives. Dans une institution genevoise accueillant des personnes handicapées, la couverture de CHF 114'000 par taux d'encadrement d'un usager a été réduite à CHF 100'000. Bien que le canton de Genève n'ait pas encore statué sur la future classe salariale des ASE⁵³, il est possible d'observer qu'aux

⁵² Module 847/8 (2005). Les enjeux actualisés de l'Education sociale et de l'Animation socioculturelle. Hiérarchisation des professions du social. HETS-ies.

⁵³ Le délégué de l'AGOER et de l'ADIGES à la Commission cantonale formation-emploi rappelle, lors de l'entretien du 11.08.2006 mené dans le cadre de cette recherche, que « la Commission doit soumettre ça [classe salariale des futurs ASE] au service d'évaluation des fonctions (...) ». Voir interview du délégué de l'AGOER et de l'ADIGES à la Commission cantonale formation-emploi, 3.

Etablissements publics pour personnes handicapées mentales (EPSE) un assistant éducatif, que l'on peut assimiler à un futur ASE, se trouve actuellement en classe huit et un éducateur HES en classe quinze, ce qui équivaut à une différence de salaire de CHF 22'000 par an. Pour faire face à cette diminution budgétaire, cette institution a dû effectuer un choix parmi quatre possibilités : soit réduire les prestations, diminuer les ressources (en augmentant le nombre d'usagers par groupe par exemple), diminuer le taux d'encadrement ou mixer les niveaux HES et CFC. La dernière de ces options a été retenue.

Il est intéressant de relever que si cette question devait se poser un jour dans le secteur des internats pour adolescents, la question du choix serait relative. Selon le directeur général de l'association n°1, une diminution budgétaire de ce type entraînerait forcément l'engagement de professionnels à salaire moindre, au regard de la répartition des ressources : « (...) le budget de l'association n°1 est composé à 85% par des salaires et charges sociales. Vous voulez couper où ? Ce n'est pas possible!⁵⁴ ».

III.1.2. Positionnements institutionnels vis-à-vis du CFC d'ASE

Selon le délégué de l'AGOER et de l'ADIGES à la Commission cantonale formation-emploi, les foyers éducatifs genevois pour adolescents, subventionnés par l'OFJ, ont une position commune vis-à-vis de l'arrivée du CFC. Actuellement, ils ne prévoient ni d'engager d'ASE ni d'offrir des places de stage à cette nouvelle voie de formation : « De manière très schématique, le milieu de l'handicap mental est plus favorable à la formation CFC, ils ont d'ailleurs déjà commencé à recevoir des stagiaires. (...) Dans ce secteur, (...) ça répond à des besoins de qualification du personnel (...). C'est attendu, c'est espéré et c'est bien vu. (...) Dans le milieu de l'enfance ou des foyers pour adolescents, de manière générale, les directions ne sont pas trop favorables [à l'arrivée de ces nouveaux professionnels. Cela pour trois raisons : cette formation] ne répond pas à un besoin (...), les foyers ne peuvent pas accueillir ce type de formations parce qu'elles ne sont pas subventionnées par Berne et [finalement parce que] la hiérarchisation du travail entre HES / ESTS et CFC serait difficile à gérer [dans de petites structures]. C'est ce que tout le monde pense. Mais même au sein des directions ADIGES et AGOER subventionnées par l'OFJ, certaines personnes ne sont pas

⁵⁴ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 14.

complètement opposées et peuvent dire : "Pourquoi pas ? Pourquoi ne pas avoir au sein d'une équipe une ou deux personnes qui ont un autre type de formation, qui peuvent avoir un cahier des charges et des tâches différenciées de celles des éducateurs ?". Donc, ça n'est pas aussi tranché que ça même si pour l'instant, dans les faits, les institutions OFJ n'ont pas encore reçu de personnes qui font cette formation tandis que les institutions OFAS en ont déjà reçues et ont l'intention d'en engager beaucoup. Certaines institutions OFJ disent : "On n'est pas complètement fermé, pourquoi pas, on verra, peut-être qu'un jour on sera contraint et il vaut mieux qu'on se prépare"⁵⁵ ».

Ces positionnements sensiblement divergents sont directement observables dans les propos des directeurs des deux institutions où nous avons mené nos entretiens. L'institution n°1 est clairement opposée à la possibilité de former ces étudiants : « (...) [Nous ne souhaitons] pas accueillir de stagiaires ni engager de personnel CFC, parce que ce sont toutes de petites structures [qui sont visées par] l'exigence de Berne d'avoir du personnel qualifié pour qu'il soit subventionné. Il n'y a pas l'intention ni le souhait ni l'obligation d'engager pour l'instant, [en ce qui nous concerne]⁵⁶ ». L'institution n°2 y est davantage favorable et évoque les aménagements organisationnels que cela nécessiterait : « On dit non, dans tous les foyers pour jeunes de l'association n°2. Mais je sais qu'il y a d'autres établissements de l'association n°2 qui en accueillent. A l'association n°2, les directeurs ont eu une présentation de la formation CFC (...). Cette présentation m'a ouvert à la possibilité de collaboration avec les CFC en disant que j'étais éventuellement disposé à offrir des places de stage. Mais le problème est que ces stages sont en concurrence avec les stages de l'école sociale et l'on trouve pour l'instant qu'avoir deux stagiaires dans une équipe de dix éducateurs c'est beaucoup, mais c'est à réfléchir. Je trouverais intéressant que les stages se fassent en été ou à des moments différents de l'école sociale, en complément et pas sur les mêmes temps. Maintenant, ça n'est pas d'actualité. Après cette présentation de la formation, je suis plus ouvert en me disant que c'est une possibilité d'améliorer l'accompagnement des adolescents dans le quotidien (...)»⁵⁷ ».

⁵⁵ Voir interview du délégué de l'AGOER et de l'ADIGES à la Commission cantonale formation-emploi, 1-2.

⁵⁶ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 2.

⁵⁷ Voir interview du directeur de l'institution n°2, 6-7.

Nous constatons que les opinions de ces directeurs se rejoignent sur l'idée que les places de stage doivent être prioritairement offertes à des profils HES. Deux questions centrales se posent alors : il s'agit de déterminer la capacité des terrains à répondre à une demande toujours croissante de places de stage, d'une part, et de statuer sur la rémunération de ces stages, d'autre part, puisque la source d'indemnisation des stages HES de niveau bachelor est actuellement discutée⁵⁸, contrairement à celle des CFC qui est garantie à moyen / long terme. Existerait-il un risque d'effet pervers à savoir que les lieux de formation pratique continueraient à former des stagiaires HES (main d'œuvre gratuite), mais ne seraient plus en mesure de récolter les bénéfices de ce travail en engageant ces professionnels de niveau tertiaire au terme de leur formation, faute de moyens (les titulaires de la certification HES pouvant prétendre à un salaire supérieur à celui d'un ASE et coûtant de ce fait trop cher) ?

III.1.3. Espaces d'élaboration / mobilisation autour du CFC d'ASE (dans le secteur des internats pour adolescents à Genève)

Nous constatons que les discussions relatives au CFC d'ASE s'organisent principalement en hauts lieux⁵⁹, et notamment au niveau de la Commission cantonale formation-emploi créée à cet effet. Selon l'un des trois directeurs interrogés « les réflexions se font [au sein de cette commission] mais les décisions ne se prennent pas. Au niveau de l'association n°1 notre position est claire mais au niveau de l'AGOER c'est difficile, les intérêts ne sont pas forcément les mêmes⁶⁰ ». Du côté des éducateurs, l'un d'entre eux relève que la mobilisation reste possible, mais qu'elle ne s'organise pas : « (...) quand on nous menace de tout ce qu'on nous menace dans le social, si les travailleurs sociaux de tout Genève, même le 80%,

⁵⁸ L'indemnisation des étudiants HES dans les domaines de la santé et du travail social est en discussion. Cette question a été abordée lors de la séance de la Conférence romande des affaires sanitaires et sociales (CRASS) du 11 septembre 2006. Il découle de cette séance que les indemnités sont acquises pour les étudiants ayant débuté l'année préparatoire ou le bachelor en septembre 2006 et sont maintenues pour toute la durée de leur formation. Toutefois, la CRASS souhaite que la HES-SO étudie la possibilité de la création d'un fond de financement des indemnités aux étudiants, financé par les secteurs privés et publics et devant être opérationnel en septembre 2007. Ce point fera prochainement l'objet d'une réflexion entre la Présidente des Comités stratégiques et l'ensemble des Conseillers d'états des différents cantons partenaires de la HES-SO.

⁵⁹ Voir "cadre théorique" de ce travail, 16.

⁶⁰ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 21.

décidaient d'arrêter de travailler... (...) Mais il n'y a même pas vingt-quatre heures qui se passent et on a le rapport de force. Qu'est-ce qui fait qu'on ne le fait pas ?⁶¹ ».

Par ailleurs, il est intéressant de noter que le discours militant est davantage tenu par l'un des directeurs, dans les entretiens que nous avons menés : « (...) si on me laisse le choix, je maintiendrai des équipes de niveau, de statut, de rémunération et aussi de responsabilités homogènes. Mais je ne sais pas si j'aurai le choix mais je vais me bagarrer pour ça. (...) Je vais lutter là contre, je vais faire tout mon possible... Et puis après, il y a un fameux président qui dit, en France : "Un ministre ça ferme sa gueule ou ça se démet". C'est-à-dire que, toute proportion gardée, je suis l'exécuteur des décisions financières et politiques des départements et du Conseil d'Etat. A partir d'un certain moment, après avoir lutté jusqu'au bout d'une manière si possible intelligente en concertant les autres, on n'a pas le choix : "On se soumet ou on se démet". Mais on entre dans des considérations personnelles dans lesquelles je ne veux pas entrer⁶² ».

III.2. Représentations des acteurs interviewés

Nous observons dans ce qui va suivre que le discours des personnes interviewées s'appuie à cinq reprises sur l'expérience vécue, observée ou contée par des tiers. Nous notons que cela est davantage marqué dans le discours des éducateurs, qui font référence à un exemple concret à quatre reprises, alors que les directeurs y font allusion une seule fois. Cette observation nous permet d'émettre l'hypothèse que les représentations des professionnels interviewés sont influencées par leurs vécus respectifs.

III.2.1. Enjeux de l'arrivée du CFC d'ASE

Les différentes personnes interviewées, qu'il s'agisse d'éducateurs ou de directeurs, soulignent que l'introduction d'une formation de base en travail social est accompagnée

⁶¹ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 18.

⁶² Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 14-15.

d'enjeux économiques. L'un des directeurs estime « (...) [qu'au] niveau des petites équipes, [il n'y a] pas d'avantages sinon un avantage économique (...)»⁶³ ». Les éducateurs partagent ce point de vue. L'un d'entre eux l'exprime ainsi : « Ca n'a pas de sens. Je pense que si on nous impose ça, c'est pour faire des économies⁶⁴ ». Un autre avance également que « Ca n'est pas une logique de rationaliser pour mieux servir le client, pour parler le même langage. C'est vraiment : "On doit faire des économies, comment est-ce qu'on va faire ?"»⁶⁵ ».

D'autres types d'enjeux, exclusivement identifiés par les directeurs cette fois-ci, sont également pointés. L'un d'entre eux en évoque trois⁶⁶ : un enjeu d'harmonisation tout d'abord, « ce qui nous arrive actuellement en Suisse romande, c'est simplement la généralisation d'un modèle existant en Suisse alémanique » ; un enjeu historique ensuite, « la formation par apprentissage (...) est une formation très valorisée, très performante, très développée aussi, quantitativement. C'est une formation qui est reconnue, je crois, par l'ensemble de nos voisins comme un modèle. (...) Donc, pourquoi pas dans le domaine social ? C'est un modèle. » ; et finalement un "enjeu de vide", lié à une lacune dans le système de formation, soit « un vide laissé par la modification du concept de formation de base en travail social (...). Ca se vide en dessous quand tout est tiré vers le haut. Alors on dit "le haut" parce que les exigences montent... mais en dessous il y a un vide ». Notons que ce troisième type d'enjeu évoque les travaux de J.-N. Chopart sur le contexte français qui parle à ce propos de "déqualification relative d'un grand nombre d'emploi", à côté du processus de surqualification engendré par l'introduction d'un niveau supérieur de formation.

Les deux autres directeurs relèvent avec prudence, quant à eux, cette tendance au "upgrading", liée au passage de la formation de base en HES : « J'ai l'impression que les nouveaux éducateurs sont beaucoup mieux préparés à tout ce qui touche les aspects plus scolaires, comme par exemple la rédaction d'un rapport ou l'utilisation d'outils informatiques⁶⁷ ». L'autre ajoute : « Je remarque quand même que les exigences de l'école

⁶³ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 18.

⁶⁴ Voir interview d'un éducateur de l'institution n°2, 5.

⁶⁵ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 11.

⁶⁶ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 10-11.

⁶⁷ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 6.

augmentent. (...) Ca se voit de temps en temps sur le terrain. (...) Les stagiaires ou les personnes en cours d'emploi sont plus tournées vers l'école que vers le lieu de travail, par rapport à des "disponibilités horaires" et par rapport à des travaux à rendre. C'est une impression, je ne suis pas en train d'affirmer quelque chose (...) ⁶⁸ ».

III.2.2. Questionnements, craintes et risques encourus pour la qualité de l'accompagnement éducatif

Nous verrons que ce sont principalement les éducateurs qui évoquent leurs préoccupations vis-à-vis de l'arrivée du CFC d'ASE. Ces questionnements et ces craintes renvoient à quatre objets distincts : l'employabilité et les nouvelles compétences, la mobilité professionnelle, la répartition des tâches et la perte de sens, et finalement la démultiplication des niveaux de responsabilité. Néanmoins, un risque est identifié à tour de rôle par les directeurs employés par l'association n°1 et renvoie à un cinquième objet : les nouvelles tensions au sein des équipes éducatives entraînées par la mixité des niveaux de formation et par la diversification des professions en travail social.

1) L'employabilité et les nouvelles compétences

Deux des trois éducateurs interviewés abordent la question des perspectives d'emploi à venir pour les diplômés HES. L'un de ces professionnels résume sa réflexion de la manière suivante : « (...) j'étais assez paniqué, de manière un peu corporatiste en me disant : "On va se retrouver au chômage". Ayant des cousins qui sont travailleurs sociaux en Suisse allemande, je peux vous dire que ce qui a changé c'est que les HES coûtent plus chers et se retrouvent dans des rôles de coordinateurs. Du coup, ils coordonnent des CFC, mais il y a plus besoin de CFC que de HES... ⁶⁹ ». Au travers de l'exemple canadien, l'un des directeurs pointe aussi le risque d'une diminution de l'employabilité des HES liée à l'arrivée du CFC d'ASE : « Ca ne s'est pas passé en Suisse, ça s'est passé au Canada il y a vingt ou vingt-cinq ans. Il y avait deux niveaux d'éducateurs formés : les éducateurs des écoles et les éducateurs

⁶⁸ Voir interview du directeur de l'institution n°2, 2.

⁶⁹ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 11.

formés à l'Université, les psycho-éducateurs. Il y avait une différence de salaire mais il n'y avait pas d'incitation particulière à l'embauche pour les psycho-éducateurs. Résultat : ils sont tous restés sur le carreau⁷⁰ ». Par ailleurs, la question de la création de nouveaux emplois est abordée par les professionnels. L'un des éducateurs imagine que la multiplication des profils professionnels liée à la diversification des voies de formation en travail social pourrait nécessiter l'acquisition et la maîtrise de nouvelles compétences pour les détenteurs de la certification HES. Il pourrait s'agir, à l'avenir, de faire valoir ces nouvelles compétences à de nouveaux postes : « Ce que je me disais c'est que si cela se passe, ça va demander d'autres compétences aux travailleurs sociaux. Les compétences de faire des choses avec les jeunes c'est quelque chose mais si on est relégué à des postes de coordination on va devoir acquérir des compétences de gestion d'une équipe⁷¹ ».

2) La mobilité professionnelle, notamment celle des femmes

L'un des éducateurs avance que la multiplication des diplômes en travail social est susceptible d'entraîner une diminution de la mobilité professionnelle des titulaires d'un diplôme HES : « (...) moi j'avais envie de changer de lieu, voir différentes choses et maintenant on arrive dans un contexte où ça ne va plus être possible. On trouve une place de travail pour y rester ». Ce professionnel relève que cette diminution de la mobilité professionnelle pourrait encore d'avantage concerner les femmes et péjorer un peu plus les inégalités de genre en terme de mobilité professionnelle : « Et en plus, ça va encore toucher de plus près [les éducatrices] parce que j'ai bien vu que dans ma volée où il y avait six hommes, ils ont tous des postes à responsabilités ou alors les postes qu'ils voulaient... Ils ont beaucoup moins de problèmes avec la mobilité⁷² ».

⁷⁰ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 18.

⁷¹ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 21.

⁷² Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 11.

3) La répartition des tâches et la perte de sens

Les éducateurs s'interrogent sur le "qui va faire quoi" et redoutent qu'une nouvelle répartition des tâches ne les prive de toute la partie de leur travail axée sur le contact direct avec l'utilisateur : « (...) j'ai aussi eu des peurs, qui vont sûrement se confirmer, autour du fait que ça va changer mon travail au quotidien. Moi ce que j'aime dans mon travail d'éducateur c'est de faire à manger avec les filles, de faire les repas et puis de faire des entretiens. Mais j'aime les deux⁷³ ». L'un de ces éducateurs estime que cette nouvelle répartition des tâches entre ASE et HES entraînerait « clairement une perte de compétences⁷⁴ » pour les détenteurs de la qualification HES puisque ces professionnels ne seraient plus en mesure d'expérimenter la relation directe à l'utilisateur dans le quotidien. A son avis, le risque existe que des incompréhensions s'installent sur le terrain entre professionnels issus de formations différentes, les références empiriques n'étant plus les mêmes. Un autre éducateur, quant à lui, va également dans ce sens et relève la nécessité du "faire avec l'adolescent", dans la pratique quotidienne : « Le message que je peux donner à la fille pendant qu'elle fait à manger, ce regard, comment elle a coupé l'oignon, c'est des conneries mais tellement importantes. Dès que le plat est au four et que ça dégage une odeur, la fille qui me parle de sa grammaire...⁷⁵ ».

Pour deux des trois éducateurs interrogés, le potentiel morcellement de la prise en charge éducative, lié à une nouvelle répartition des tâches, entraînerait une perte de sens dans leur travail : « (...) Ce qui se perd c'est que moi je n'aurai plus la relation avec les jeunes. Et ça j'ai pas envie. Je pense que pour le jeune ça ne change pas forcément si on le fait bien. Par contre pour moi, en tant qu'éducateur, j'aime avoir ce contact avec les ados et je ne l'aurai plus. Finalement, c'est quoi qui me dérange dans cette histoire ? C'est que ça n'est plus à moi qu'elle raconte ça. Ouais, zut, plus que le fait qu'elle le raconte à quelqu'un d'autre si cette personne est compétente. Oh zut alors [rires]⁷⁶ ». Nous observons que cette conception de l'accompagnement éducatif est partagée par l'une des directions : « Tant à l'institution n°1 que dans les autres institutions de l'association n°1, on a une vision un peu holistique de la

⁷³ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 11.

⁷⁴ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 12.

⁷⁵ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 20.

⁷⁶ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 21.

prise en charge, une vision globale, où il est tout aussi important, lorsque tu t'occupes d'un jeune, de faire la vaisselle avec lui que d'avoir un entretien individuel avec lui⁷⁷ ».

4) La démultiplication des niveaux de responsabilité

L'un des éducateurs pense qu'une démultiplication des niveaux de responsabilité, au sein d'une même équipe, pourrait être à l'origine d'une complexification du travail, notamment au niveau de la transmission des informations et de la coordination des différents professionnels : « S'il a besoin de quelque chose [le professionnel détenteur d'un CFC], il va demander à son responsable [un professionnel HES], qui va demander à son directeur. Je vois une perte de temps. Et puis il y aura aussi les stagiaires. Ça fera beaucoup de monde⁷⁸ ».

Un autre éducateur estime que la multiplication des statuts professionnels dans les équipes pourrait entraîner une "décentralisation de la direction" qui péjorerait la pertinence et la rapidité de la prise de décisions. Ce professionnel exprime cette idée de la manière suivante : « Un directeur ou une directrice présent dans le foyer est beaucoup plus efficace au niveau de la rapidité avec laquelle la décision peut se prendre et autour du sens que si c'est le coordinateur qui transmet à la direction et qui doit courir après la direction puisqu'elle se trouve dans quatre foyers : on perd de la qualité (...) ⁷⁹ ».

5) Les tensions au sein des équipes

L'un des trois directeurs interviewés identifie clairement un risque de tensions au sein des équipes : « (...) j'imagine difficilement à l'association n°1 pouvoir conserver un outil de travail performant avec des tensions intérieures qui pourraient être générées par des fonctions identiques et des salaires différents⁸⁰ ». Un autre directeur ne parle pas, quant à lui, directement de tensions, mais évoque plutôt les rapports au sein des équipes éducatives en

⁷⁷ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 4.

⁷⁸ Voir interview d'un éducateur de l'institution n°2, 5.

⁷⁹ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 15.

⁸⁰ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 24.

terme de différences : « Ca peut créer des tensions ou simplement de dire : "Ecoute, il y a les deux qui s'engueulent là-haut, toi tu es mieux payé que moi, va voir ce qu'il se passe". C'est l'éducateur qui est au téléphone avec un assistant social ou avec un parent qui a un souci, qui est en train de râler ou qu'il faut calmer et prendre en compte ce qu'il dit, qu'il faut écouter pendant que l'ASE va séparer les deux jeunes qui se tapent dessus, sans avoir une formation à la gestion des conflits... qu'il va acquérir avec le temps⁸¹ ».

Ce risque de tensions ne fait pas l'objet de commentaires particuliers chez les éducateurs interrogés. Seul l'un d'entre eux aborde cette question et pose un regard nuancé sur les effets que cette mixité des niveaux de formation pourrait engendrer au sein des équipes éducatives : « Je me dis très concrètement que si la personne qui fait à manger avec les filles fait son boulot de transmettre l'information dans le CC [classeur confidentiel] comme nous on le fait entre nous et que la personne HES coordonne bien, la qualité ne se perd pas forcément⁸² ».

Nous constatons finalement que les directeurs interviewés ne remettent pas en question la qualité de la formation d'ASE. Ce sont plutôt les tensions au sein des équipes qu'ils redoutent, tensions qui pourraient être engendrées, selon eux, par la mixité des titres dans de petites équipes de travail. Ils entretiennent par ailleurs une image tout à fait positive de cette nouvelle formation : « (...) c'est bien ça : c'est une bonne formation qui va développer des compétences, et la personne sera même parfois plus compétente qu'un éducateur HES qui vient d'arriver, mais qui sera moins bien payée. La personne sera en classe neuf ou dix tandis que l'éducateur sera en classe quinze pour faire le même travail⁸³ ».

La somme des questionnements et des craintes formulés par les éducateurs nous permet de faire l'hypothèse que, dans le cadre de nos interviews, le niveau de connaissances des professionnels sur la problématique a un impact direct sur le niveau de préoccupation de chacun : plus la personne est informée, plus son degré de préoccupation vis-à-vis de l'arrivée du CFC d'ASE semble diminuer sur des aspects très concrets. En effet, nous constatons que les employés interviewés ont une connaissance partielle du positionnement de leur direction par rapport à l'arrivée de ces nouveaux professionnels, constat qui semble venir appuyer cette

⁸¹ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 5.

⁸² Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 21.

⁸³ Voir interview du directeur général de l'institution n°1, 5.

hypothèse. L'un des éducateurs relève d'ailleurs que : « Les informations sont importantes. On est mal informé et du coup on flippe sur certaines choses où il n'y a peut-être pas de quoi flipper et pis on flippe pas sur d'autres...⁸⁴ ». En revanche, les propos des directeurs mettent plutôt l'accent sur les enjeux de l'émergence de ce nouveau diplôme à moyen et long terme et abordent davantage la question des perspectives d'avenir. Toutefois, bien que ces questionnements et ces craintes soient davantage présents dans le discours des éducateurs, ils ne sont pas pour autant complètement absents du discours des directeurs : « (...) ça provoque des questionnements et des inquiétudes. Sinon, on commence à sentir les prémices de certaines choses qui vont changer. Donc il faut bien qu'on se positionne par rapport à ça [allusion au courrier de la direction général de l'enseignement secondaire du post-obligatoire concernant les stages, juin 2005]. Mais pour l'instant ça s'arrête là, mais ça va venir⁸⁵ ».

Finalement, nous constatons que les items relatifs à la répartition des tâches, la perte du sens du travail et les nouvelles compétences pour les HES, évoqués par les professionnels interviewés, font écho aux travaux de J.-N. Chopart sur le contexte français dans lesquels il développe deux concepts centraux. Comme nous l'avons vu précédemment, il est possible d'observer une réorganisation des services pour cet auteur : le "front desk", soit le contact direct avec le public, est désormais plus souvent confié à des personnes de moindre qualification alors que le "back office", c'est-à-dire le traitement administratif et organisationnel, « *se voit dévolu aux professions labellisées qui perdent ainsi une part de leur légitimité antérieure assise sur la relation directe, personnalisée, déontologiquement régulée, avec l'usager*⁸⁶ ». Il en résulte un malaise généralisé des professionnels et de nouvelles responsabilités pour les travailleurs sociaux issus des professions classiques, qui sont chargés d'assumer des missions d'encadrement de ces nouveaux intervenants aux postes précaires⁸⁷.

⁸⁴ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 22.

⁸⁵ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 6.

⁸⁶ Chopart, J.-N. (2000). Du travail social à l'intervention sociale ?. Document distribué lors de sa conférence du 23 octobre 2002 à la HETS-ies de Genève.

⁸⁷ Bien que nous ayons fait le constat, en page 27 de ce travail, que la classification des compétences, telle qu'elle a été pensée et définie, par l'OFFT propose une conception des rapports de travail clairement hiérarchisée, basée sur un principe de délégation et de chaîne des responsabilités, le délégué de l'AGOER et de l'ADIGES à la Commission cantonale formation-emploi précise qu'au niveau de la mise en application, il n'est actuellement pas prévu, dans le canton de Genève, que les ASE soient encadrés par les diplômés HES, même si le domaine de compétences de ces nouveaux professionnels reste encore à définir.

L'un des éducateurs signale que ce type de répartition des tâches existe déjà à Genève depuis plusieurs années dans le secteur de l'ASC : « Maintenant, il faut penser à un exemple concret, qui marche depuis des années et il ne marche pas si mal que ça, c'est dans l'ASC. Les maisons de quartier, les moniteurs c'est quoi d'autre ? Les animateurs coordonnent les moniteurs qui font des activités avec les jeunes. Suivant les activités, il y a un animateur avec pour garantir la sécurité. C'est juste pour alimenter la réflexion, je provoque un peu, mais ça se passe comme ça depuis des années, ce sont les moniteurs qui sont payés CHF 3.50 de l'heure, qui ont dix-sept ans et qui travaillent avec des ados. Ca peut poser quelques problèmes mais ces problèmes seront traités avec le HES, qui fera la coordination. Why not ? Parce que d'un autre côté... il n'y a rien qui est figé, mais moi je ne le souhaite pas parce que dans mon travail, c'est les deux côtés que j'aime⁸⁸ ».

III.2.3. Perception de la certification / perception des compétences

Les trois directeurs interviewés s'accordent à dire qu'il existe une forte adéquation entre la formation de niveau HES et les compétences requises pour exercer la fonction d'éducateur au sein de leur institution. L'un d'entre s'exprime de la sorte : « Je privilégie une candidature HES ou ESTS plutôt qu'une formation universitaire. Je trouve qu'ils sont mieux préparés puisqu'ils ont fait des stages et un bout de travail sur eux-mêmes à travers la supervision. La personne est déjà habituée à porter un regard sur son activité et son implication dans le travail. (...) je privilégie [donc] ce profil même si du point de vue du subventionnement, une personne qui sort de psychologie ou des sciences de l'éducation est à même d'être engagée⁸⁹ ».

Dans les propos recueillis, nous constatons que la certification est l'un des principaux critères d'engagement. Le titre détermine le degré de responsabilités de l'employé, le subventionnement du salaire et permet de légitimer l'action professionnelle. Toutefois, l'un des directeurs rappelle que la qualification ne peut être le seul critère objectif sur lequel se baser lors d'entretiens d'embauche. Selon lui, l'expérience et les compétences individuelles à l'engagement sont des facteurs qui doivent également être pris en compte : « On a besoin [de

⁸⁸ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 15-16.

⁸⁹ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 6.

la qualification] pour légitimer les responsabilités que la personne prend (...) mais pour moi elle n'est pas suffisante. (...) C'est l'un [qualification] et l'autre [compétences] qui sont importants. (...) Un diplôme ne fait pas tout, mais il est nécessaire car il légitime les compétences et l'action⁹⁰ ».

Il est intéressant de nuancer ces résultats en ajoutant que plusieurs entretiens de directeurs, menés dans le cadre du module 847/8⁹¹ cette fois-ci, permettent d'ouvrir le débat sur la question des logiques de régulations professionnelles à l'œuvre dans le champ du travail social. Certes, le titre est important mais est-il suffisant à l'heure actuelle ? Selon ces professionnels, une formation en travail social de niveau tertiaire a toujours été considérée comme un gage de qualité de la prise en charge éducative, bien que cela n'ait jamais pu être vérifié (la rentabilité des prestations offertes aux usagers n'étant pas quantifiable). De ce point de vue, toute formation de moindre niveau (c'est-à-dire non HES) ne serait pas à même de garantir une qualité d'accompagnement identique. De là et toujours selon eux, la question suivante se pose : le titre peut-il toujours être considéré comme le principal gage de compétences ?

Par ailleurs, nous relevons que l'un des éducateurs interviewés va dans le sens de ce questionnement en argumentant en faveur d'une logique de régulation professionnelle dans laquelle les compétences s'acquièrent tout aussi bien par l'expérience : « Après, je pense qu'on apprend sur le terrain alors quelqu'un qui a un CFC, au bout d'une année, pour moi, il aura la même valeur que quelqu'un qui sort de HES⁹² ». Les propos de cet éducateur corroborent les travaux de G. De Ridder⁹³ et C. Dubar⁹⁴ dans lesquelles il est observé que le champ du travail social opère un basculement, en passant d'une logique de régulation professionnelle de la qualification à une logique de régulation professionnelle de la compétence individualisée. Bien que ces deux modèles de régulation professionnelle

⁹⁰ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 7.

⁹¹ Module 847/8 (2005). Les enjeux actualisés de l'Education sociale et de l'Animation socioculturelle. Hiérarchisation des professions du social. HETS-ies.

⁹² Voir interview d'un éducateur de l'institution n°2, 5.

⁹³ De Ridder, G. (2003). Un archipel des professions du social ? *Le sociographe*, 22. & De Ridder, G. (2000). La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales ? *Vie Sociale*, 1, 91.

⁹⁴ Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38 (2), 190.

continuent à coexister (qualification et compétences), ce basculement d'une logique à une autre participe à un mouvement de dévaluation des diplômes qui pose, à moyen et long termes, la question de l'employabilité des HES. Quelles seront alors les perspectives professionnelles des diplômés de niveau tertiaire si le niveau de formation ne constitue plus un gage de compétences suffisant et que d'autres titres concurrencent leur diplôme à partir de 2007 ?

L'exemple français nous enseigne que le basculement d'un modèle de régulation à un autre peut modifier la concordance étroite, lorsqu'elle existe, entre qualification et poste de travail : « *La logique statutaire de la qualification privilégie les professions labellisées (assistant de service social, éducateur spécialisé, etc.), leurs diplômes et leur culture professionnelle. Il s'agit d'une logique de "fermeture sociale" qui réserve certains emplois aux titulaires de certains diplômes, mais qui amène de nouveaux groupes à revendiquer le label professionnel d'intervenant social.* » Dans cette optique, les détenteurs de certifications sociales craignent une déqualification des emplois et défendent « *leur statut professionnel face aux intervenants "périphériques" qui cherchent à s'agréger au "noyau dur", à se faire reconnaître comme travailleurs sociaux*⁹⁵ ».

Ces travaux réalisés dans le contexte français nous permettent d'alimenter la réflexion sur le contexte suisse. Les diplômés de niveau tertiaire craindraient-ils une déqualification de leur emploi liée à la logique d'"ouverture sociale" lancée par la LFPr en 2002 (démultiplication des titres susceptible d'entraîner une augmentation de la concurrence à l'embauche) ? Une réponse affirmative à cette question soutiendrait le constat effectué précédemment : ce sont principalement les éducateurs qui expriment des questionnements et des craintes concrètes vis-à-vis de l'arrivée prochaine des ASE.

⁹⁵ De Ridder, G. (2000). La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales ?. *Vie Sociale*, 1, 84-85.

III.3. La collaboration⁹⁶ effective et envisagée par les professionnels au sein des équipes éducatives

Dans un premier temps, nous présenterons les représentations de la collaboration observables chez les professionnels à propos de leur équipe éducative actuelle, composée exclusivement de travailleurs sociaux diplômés de niveau tertiaire. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la façon dont ces professionnels imaginent une éventuelle collaboration avec les ASE. Nous faisons ici l'hypothèse que la perception actuelle des rapports de travail de chaque professionnel a une incidence sur le modèle de collaboration que les uns et les autres vont proposer en matière de perspectives d'avenir. Toutefois, précisons que l'échantillon de professionnels interrogés dans le cadre de cette étude n'est quantitativement pas suffisamment important pour valider ou réfuter cette hypothèse.

III.3.1. Représentations de la collaboration actuelle

Nous constatons que le personnel éducatif de nos deux terrains de recherche est au bénéfice d'une formation de base de niveau tertiaire (soit HES ou jugée équivalente, soit universitaire - psychologie ou sciences de l'éducation). Actuellement, la collaboration entre éducateurs d'une même équipe s'organise de la manière suivante : le statut est similaire mais la fonction peut être différenciée. Cela signifie que chaque éducateur possède des "délégations", des tâches spécifiques qui personnalisent son cahier des charges : responsable du suivi des familles, de la planification des remplacements, du mobilier, des courses, du jardin, du remplacement de la direction, etc.

L'un des directeurs évoque la collaboration en ces termes : « Il y a des fonctions particulières mais il n'y a pas de hiérarchie, aucune hiérarchie. (...) C'est la fonction qui crée le salaire [et] le positionnement dans l'équipe. Il n'y a pas de positionnement hiérarchique parce que quelqu'un gagne ça plutôt que ceci ou cela. C'est vraiment une hiérarchie presque plate⁹⁷ ». L'un des éducateurs partage cette représentation de la collaboration : « On a des cahiers des

⁹⁶ Nous entendons par collaboration toute action de travailler en commun qui découle d'une prescription externe et antérieure à l'individu.

⁹⁷ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 7.

charges différents, mais ça n'a rien à voir avec notre formation. On n'a pas de fonctions différenciées. Le psychologue ne fait pas plus les entretiens de famille qu'un autre. On fait tous la même chose, à notre manière⁹⁸ ».

Toutefois, le discours de l'un des éducateurs se différencie quelque peu de ces deux positionnements : « C'est vrai que dans les tâches, on est au même niveau. Tout le monde fait à manger, etc. Après, au niveau de la place de la parole qui est donnée aux uns et aux autres au niveau de la fonction... On ne peut pas dire qu'on remplace le directeur ou qu'on suit toute l'équipe dans le travail avec les familles et que ça ne change rien⁹⁹ ». Cette dernière citation sous-entend qu'une hiérarchie implicite pourrait exister au sein de certaines équipes éducatives. Interrogé sur ce sujet, le directeur du professionnel cité ci-dessus relève que la perception ou la non perception de ce type de hiérarchie dépend, à son sens, du regard que le professionnel porte sur sa place dans l'institution et, de manière plus générale, sur sa vision de l'autre (collègue) et du collectif "équipe" : le travailleur perçoit-il ces fonctions différenciées comme complémentaires ? Ces deux positionnements distincts nous permettent de faire le constat que différentes visions de la collaboration peuvent coexister au sein d'une même structure. Ce thème pourrait faire à lui seul l'objet d'une recherche spécifique. Nous nous contentons ici de le nommer et de proposer, en conclusion de notre travail, des perspectives d'approfondissement de ce dernier.

III.3.2. Représentations de la collaboration à venir : trois modèles de collaboration

Cette partie de notre travail constitue un second volet d'analyse qui complète les résultats qui précèdent. Nous ferons allusion ici à deux corpus de données : celles récoltées dans le cadre du module 847/8¹⁰⁰ et celles recueillies, par la suite, lors de nos autres entretiens effectués exclusivement dans le secteur des internats pour adolescents.

⁹⁸ Voir interview d'un éducateur de l'institution n°2, 2.

⁹⁹ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 6.

¹⁰⁰ Module 847/8 (2005). Les enjeux actualisés de l'Education sociale et de l'Animation socioculturelle. Hiérarchisation des professions du social. HETS-ies.

Lors des entretiens menés dans le cadre de ce module, nous avons identifiés empiriquement trois modèles de collaboration :

- *collaboration basée sur un mode vertical (délégation) : statuts et fonctions différenciés, tâches et responsabilités différentes ; les ASE dépendent hiérarchiquement des HES*

Ce modèle est envisagé dans les EMS : dans les petits établissements il est imaginé que les ASE remplacent les infirmiers, et dans les grands, les aides-soignants.

- *collaboration basée sur un mode intermédiaire : statuts différenciés (salaire) et fonctions équivalentes (tâches)*

- *collaboration basée sur un mode horizontal (complémentarité) : statuts et fonctions différenciés, tâches et responsabilités différentes ; les ASE dépendent hiérarchiquement de la direction*

Ce modèle est envisagé dans le secteur du handicap et a déjà donné lieu à un cahier des charges d'ASE aux EPSE par exemple.

Nous avons constaté, dans la suite de notre processus de recherche, que les représentations des professionnels interviewés "hors forum" mettaient à nouveau en discussion ces trois modèles de collaboration. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'utiliser cette grille d'analyse pour interpréter l'ensemble de nos résultats.

1) Modèle de collaboration de type vertical, basé sur la délégation : statuts et fonctions différenciés, tâches et responsabilités différentes, ASE reliés aux HES puis à la direction

Nous observons que les propos des éducateurs font exclusivement référence à ce premier modèle, tout comme le discours de l'un des directeurs qui renvoie également à cette vision de la collaboration. Quatre des six professionnels interviewés pensent qu'il adviendra une collaboration de type vertical, basée sur le principe de la délégation (responsabilités en cascade : direction, HES, ASE). Ce modèle d'organisation strictement hiérarchisé, où les statuts et les fonctions sont clairement différenciés et distribués dans des cahiers des charges distincts, correspond à celui envisagé dans les EMS et renvoie au modèle hospitalier, déjà opérationnel depuis de longues années. Au travers du morcellement des tâches, cette forme de collaboration modifie le concept de prise en charge globale de l'individu : une nouvelle répartition du travail est établie sur la base d'une classification des actions éducatives sur une échelle des responsabilités. Selon les professionnels interviewés, ce modèle de collaboration pourrait être à l'origine de la création ou / et de la disparition de certaines fonctions : émergence de coordinateurs dans les équipes et décentralisation de la direction dans les petites structures.

Nous observons que la question de la responsabilité est un thème récurrent dans le discours des personnes interviewées. L'un des éducateurs relève la nécessité de définir, avec précision et rigueur, le travail de chacun et notamment le niveau de responsabilité qui découle du poste occupé : « Si les choses sont claires, comme à l'hôpital, c'est le médecin qui décide, les infirmières qui exécutent et les aides infirmières qui sont sous les ordres des infirmières. Les trois ont un salaire différent, les trois ont des formations différentes. Il peut y avoir des tensions (...) mais tout le monde sait quel est son rôle. Et quand ils l'acceptent, ils l'acceptent. Moi j'imagine que le jour où les CFC vont arriver (...) on va payer la responsabilisation. Nous, on va être payés plus parce que (...) si quelque chose se passe sur le terrain, c'est nous qui allons en porter la responsabilité. C'est un peu comme si moi je fais une erreur, c'est le directeur qui porte et puis après c'est le secrétaire général / directeur général. Payer plus par rapport à la responsabilité. (...) Je fais un raccourci mais si c'est organisé et pensé, ça peut jouer¹⁰¹ ».

¹⁰¹ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 16-17.

L'un des directeurs souligne aussi la nécessité de définir précisément "le qui fait quoi", par le biais de cahiers des charges différenciés. Il fait d'ailleurs allusion à une répartition des tâches assez proche de celle imaginée par les éducateurs. Selon lui, « (...) dans un centre d'accueil d'urgence, on doit pouvoir répondre au téléphone, on doit pouvoir écrire, on doit pouvoir accueillir et ça c'est de l'ordre du HES. (...) Mais après, préparer à manger, faire des activités et être dans le quotidien, ça ça peut être du CFC¹⁰² ». Nous constatons que les éducateurs estiment également que les tâches quotidiennes et les "délégations pratiques" seraient du ressort des CFC, tandis que tout ce qui touche au travail administratif et au travail de référence (animation d'entretiens et collaboration avec le réseau) serait davantage du ressort des HES: « (...) ça pourrait être que nous on ne s'occupe plus que du travail de famille, de la référence et puis qu'on ait deux ou trois CFC qui s'occupent de faire la délégation des courses, la délégation linge, la délégation cuisine (...) mais on ne fera plus les repas, les courses, les activités, forcément la nuit. La nuit on ne fera plus : on coûte trop cher, ça c'est sûr. (...)»¹⁰³.

Nous observons que les discours des professionnels s'accordent sur l'idée que les ASE seraient uniquement habilités à travailler "en doublure", c'est-à-dire en présence d'un titulaire de la certification HES garant de la responsabilité domestique¹⁰⁴. Cela signifie, comme en conclut l'un des directeurs, qu'« il faudrait toujours qu'il y ait un HES et un CFC en même

¹⁰² Voir interview du directeur de l'institution n°2, 4.

¹⁰³ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 11-15.

¹⁰⁴ La disposition prévue à l'article 331 alinéa 1 du Code civil (art.331 al.1 CC) permet de désigner comme le chef de la famille celui qui exerce l'autorité domestique sur les personnes qui font ménage commun avec lui : « L'autorité domestique sur les personnes vivant en ménage commun appartient à celui qui est le chef de la famille en vertu de la loi, d'un contrat ou de l'usage ». Dans un cadre institutionnel, cette autorité domestique revient à l'employeur. L'art.333 al.1 CC légifère sur cette responsabilité : « Le chef de la famille est responsable du dommage causé par les mineurs et interdits ou les personnes atteintes de maladies mentales et les faibles d'esprit placés sous son autorité, à moins qu'il ne justifie les avoir surveillés de manière usitée et avec l'attention commandée par les circonstances ». Contrairement aux règles de la responsabilité aquilienne selon lesquelles c'est à la victime d'amener la preuve d'un manquement de l'auteur, la personne responsable de la sécurité domestique doit démontrer qu'elle s'est comportée conformément à ce que l'on pouvait attendre d'elle. Sa responsabilité est donc engagée, même si elle n'a pas elle-même commis de faute : elle répond des erreurs commises par les auxiliaires qu'elle désigne à la surveillance des mineurs placés sous son autorité domestique. C'est un principe de responsabilité en cascades qui s'observe sous la forme d'une chaîne de responsabilités dans les institutions où nous avons mené nos entretiens. Par exemple, si un éducateur commet un acte illicite fautif, il engage sa propre responsabilité (pour actes illicites) au côté de la responsabilité causale de son supérieur hiérarchique direct (en l'occurrence le directeur auquel l'employeur a délégué le devoir de surveillance) et de la responsabilité causale de l'employeur. Pour approfondissement, voir : Delessert, Y. (2000). Mineurs confiés : risques majeurs ? Genève : IES.

temps sur le terrain¹⁰⁵ ». Un éducateur souligne à son tour que le « (...) travail serait organisé de tel sorte qu'il y ait toujours un HES pour garantir le label de qualité hiérarchique (...) et puis des CFC qui bossent¹⁰⁶ ». D'ailleurs cet éducateur précise une nouvelle fois que cette façon de faire fonctionne déjà depuis des années dans le secteur de l'animation socioculturelle : « Les maisons de quartier, les moniteurs c'est quoi d'autre ? Les animateurs coordonnent les moniteurs qui font des activités avec les jeunes. Suivant les activités, il y a un animateur avec pour garantir la sécurité¹⁰⁷ ».

Enfin, le directeur qui imagine que la collaboration pourrait être envisagée sur un mode vertical se positionne clairement vis-à-vis de ce modèle de collaboration : « Je ne pense pas qu'il faut mettre du CFC dans des centres d'accueil d'urgence mais mettre en plus du CFC, je trouverais bien pour consolider cette vie du groupe. (...) Ça donnerait un poste qui permettrait de consolider les activités (...). Après, si on me donne deux CFC pour un éducateur HES, c'est encore à voir. Ça peut être intéressant aussi. Je ne suis pas d'accord que pour un HES on me donne un CFC. Mais c'est ce qu'il risque d'arriver¹⁰⁸ ». Ce professionnel poursuit en ajoutant que selon lui, « (...) c'est plus envisageable dans les foyers à long terme [remplacement des éducateurs HES par des ASE] qu'avec l'accueil d'urgence (...) car dans les structures à long terme les entretiens sont prévisibles. Les admissions, les entretiens de famille sont planifiés. Les HES pourraient continuer à faire ce travail et les CFC seraient plus dans le quotidien. C'est possible, car les réponses peuvent être plus facilement différées que dans l'urgence. A l'institution n°2 un accueil peut se faire durant la nuit et ce type d'intervention [entretien] est du ressort d'un HES, mais on pourrait imaginer un filet téléphonique en cas de besoin, mais ça me paraît quand même difficile¹⁰⁹ ».

¹⁰⁵ Voir interview du directeur de l'institution n°2, 4.

¹⁰⁶ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 15.

¹⁰⁷ Voir interview de deux éducateurs de l'institution n°1, 15-16.

¹⁰⁸ Voir interview du directeur de l'institution n°2, 8-9.

¹⁰⁹ Voir interview du directeur de l'institution n°2, 9.

2) Modèle de collaboration de type intermédiaire : statuts différenciés (salaire) et fonctions équivalentes (tâches et responsabilités identiques)

Le discours de l'un des directeurs se situe en opposition à ce second modèle. Selon lui, il est nécessaire de tenir compte de deux dimensions dans la gestion des ressources humaines, soit la dimension individuelle (compétences de l'employé à l'engagement) et la dimension collective (cohérence du groupe de professionnels) : « On est une entreprise de services donc ce qui fait la richesse et la qualification du service rendu c'est les gens. Mais c'est les gens individuellement et collectivement. Individuellement, c'est une question de compétences à l'engagement, de compétences des cadres qui vont engager des personnes compétentes (...) et puis ces gens qui sont individuellement compétents doivent être mis dans un ensemble qui est cohérent, compétent, collectif, adapté... (...) C'est comme dans une équipe de foot, c'est pas parce qu'on a un ensemble de bons joueurs qu'on devient une équipe super. Ca n'est pas vrai. On peut être onze bons professionnels et puis ça devient n'importe quoi parce qu'on n'a pas pensé à la cohérence du groupe, de la direction, à tout ce qui fait au fond l'amélioration de ce qu'on appelle les ressources humaines. C'est-à-dire, tirer le meilleur du potentiel humain qu'on a à disposition¹¹⁰ ».

Pour ce directeur, comme pour l'ensemble des autres professionnels interrogés d'ailleurs¹¹¹, les compétences individuelles des ASE ne sont pas à remettre en question. C'est plutôt la dimension collective qui semble être problématique, au travers de la mixité des titres : « (...) la chose qu'on peut faire c'est dire à des gens de formations différentes [HES, ESTS et CFC] de travailler ensemble : ça je le crois. Je ne crois pas que les compétences ne soient pas mixibles pour faire un tout harmonieux. Ce n'est pas là où cela me pose problème. Là où ça me pose problème c'est la relation entre ce qu'ils vont faire et leur statut salarial, parce qu'il ne sera pas le même !¹¹² ». Par ailleurs, il estime qu'une différenciation des tâches n'est pas possible dans de petites institutions et que la mixité ne pourrait entraîner qu'une diminution de la qualité de la prise en charge, elle-même provoquée par de nouvelles tensions au sein des équipes liées aux différences salariales : « Je pense que si on veut une équipe cohérente,

¹¹⁰ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 14.

¹¹¹ Voir "analyse des entretiens", "les tensions au sein des équipes", in "III.2.2. questionnements, craintes et risques encourus pour la qualité de l'accompagnement éducatif".

¹¹² Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 16.

chacun fera la même chose. (...) Je ne crois pas qu'il soit possible de différencier les tâches et les charges. (...) Je ne crois pas aux définitions spécifiques de tâches en fonction des formations et des rémunérations. Donc, tout le monde va être appelé à faire tout le boulot et à ce moment ça va poser le problème que des gens voudront pas tous faire le même boulot pour des salaires aussi différents, parce qu'ils seront très différents¹¹³ ».

Le modèle de collaboration basé sur un mode intermédiaire est de ce fait jugé improductif et inopérateur par ce directeur qui se positionne clairement face à l'avenir : « Si on me laisse le choix, je maintiendrai des équipes de niveau, de statut, de rémunération et aussi de responsabilités homogènes. Mais je ne sais pas si j'aurai le choix, mais je vais me bagarrer pour ça. (...) Je préférerais avoir une équipe cohérente, de formation CFC, qu'une équipe incohérente et détruite, par hypothèse parce que ce n'est peut-être pas vrai, peut-être que je me trompe totalement, mais qu'une équipe improductive parce qu'ayant des tensions telles à l'intérieure d'une hiérarchie verticale sur cinq ou six ou sept personnes qui deviennent inopératoires. Alors je préfère avoir effectivement une équipe cohérente de CFC. Mais ma préférence va quand même vers une équipe cohérente de niveau HES [rire]. Ca c'est ma préférence¹¹⁴ ».

3) Modèle de collaboration de type horizontal, basé sur la complémentarité : statuts et fonctions différenciés, tâches et responsabilités différentes, ASE reliés directement à la direction

Ce troisième modèle de collaboration se base sur l'idée que des statuts et des fonctions peuvent être complémentaires, à la condition de définir des tâches précises et des zones d'intervention différenciées entre professionnels, par le biais de cahiers des charges distincts. Ce modèle horizontal est envisagé dans le secteur du handicap, secteur d'activité où les équipes de travail sont pour la plupart pluridisciplinaires. L'un des directeurs interviewés évoque ce troisième et dernier modèle de collaboration. Nous observons que sa réflexion se construit, se développe et s'affine au fur et à mesure de l'entretien. Cela nous amène à faire l'hypothèse que cette progression dans le discours est générée par la confrontation de ses

¹¹³ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 16-17.

¹¹⁴ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 19.

idéaux, soit ce qu'il estime être une collaboration valable, à la réalité organisationnelle de son institution (horaires par exemple). Nous constatons qu'il déconstruit son "modèle de collaboration idéal", au fil de l'interview, pour arriver à la conclusion que ce type de collaboration serait inopérant, dans les faits, pour de petites structures. En fin d'entretien, son discours sur les représentations de la collaboration rejoint le positionnement du directeur dont les propos défendent le modèle de collaboration de type intermédiaire.

En début d'entretien, ce directeur évoque la possibilité de différencier les tâches : « Au lieu de faire le même travail au même moment, on pourrait dire qu'il y a des choses différentes à faire, à différents moments. Par exemple, dans la référence, l'ASE pourrait très bien être le délégué de l'équipe pour suivre l'hygiène des filles, l'alimentation... Animer des espèces d'atelier autour de ces thèmes et y porter une attention particulière¹¹⁵ ». Toutefois, la question de la responsabilité apparaît rapidement dans les propos de ce professionnel et constitue une limitation à cette éventuelle nouvelle répartition des tâches évoquée plus haut : « Pendant la journée, il y a les téléphones des AS que l'on ne peut pas renvoyer à d'autres moments, donc l'éducateur doit pouvoir répondre parce que parfois il y a des décisions à prendre. Parce que pour moi, un ASE est hiérarchiquement relié à la direction et pas à un éducateur HES. C'est-à-dire qu'il ne va pas demander à l'éducateur HES : "Qu'est-ce que je dois faire ou quelle décision on prend ?", ou alors on prend la décision en collégialité, comme avec n'importe quel autre collègue, lorsque la direction n'est pas là. Mais de dire : "Quelle décision tu prends et je l'applique parce que je suis en dessous de toi ", ça je ne pense pas que ça serait une bonne chose. En même temps, l'ASE, en fonction de son niveau de responsabilités, ne peut pas prendre certaines décisions seul. Il ne peut les prendre qu'avec un autre collègue, parce que c'est un autre collègue et pas parce qu'il est HES, ou avec la direction¹¹⁶ ». Au terme de sa réflexion, ce directeur arrive à la conclusion que ce modèle de collaboration serait difficilement applicable à de petites structures éducatives, comme celle qu'il dirige : « C'est pour ça que je disais que les OFJ n'en veulent pas. C'est compliqué. Ça pourrait être complémentaire sans qu'on tombe dans "il fait le même boulot pour moins d'argent". On se dit qu'il pourrait y avoir une place pour ça, avec une espèce de complémentarité, mais très très vite tu arrives au fait qu'il va faire presque le même travail pour moins cher. Au niveau "horaires", tu vas le mettre où ? En doublure la journée ? Il n'y a pas assez de travail pour

¹¹⁵ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 4.

¹¹⁶ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 4.

deux personnes. En doublure le soir ? Ca veut dire qu'il va faire le même boulot qu'un éducateur mais pour moins d'argent. Je ne sais pas. Tout seul ? Tout seul il ne peut pas parce qu'il va y avoir plein de tâches qu'il devra faire qui doivent normalement être faites par un éducateur HES [au niveau des prises de décisions, des contacts avec le réseau]¹¹⁷ ».

III.4. Scénarios envisagés

Ce sont exclusivement les directeurs qui imaginent l'évolution du champ professionnel du travail social sous forme de scénarios d'avenir. Ils en proposent trois :

1) La reproduction de l'exemple canadien

Le premier de ces scénarios s'inspire de l'exemple canadien. Il est mentionné à deux reprises dans les entretiens menés auprès des directeurs. Voici ce que nous rapporte le premier d'entre eux : « (...) Que des CFC avec, éventuellement, un directeur qui est appuyé par une éducatrice ou un éducateur expert HES. On peut imaginer ce genre de choses mais ça veut dire, à ce moment-là, autre chose parce qu'on connaît bien cette situation. Ca ne s'est pas passé en Suisse, ça s'est passé au Canada il y a vingt ou vingt-cinq ans. Il y avait deux niveaux d'éducateurs formés. Les éducateurs des écoles et puis les éducateurs formés à l'Université, les psycho-éducateurs. Il y avait une différence de salaire mais il n'y avait pas d'incitation particulière à l'embauche pour les psycho-éducateurs. Résultat : ils sont tous restés sur le carreau. Imaginons dans cinq ans un marché de l'emploi composé d'éducateurs et d'éducatrices CFC et matu pro, soit maturité suite au CFC, soit maturité suite à l'ECG qui va être diplômante de maturités en travail social, imaginons qu'il y ait un réservoir professionnel déjà important, que ces gens soient bien formés et puis que j'aie la latitude de choisir le personnel comme je veux, pourvu qu'il soit diplômé à un certain niveau. Donc là je décide d'engager plutôt des CFC, donc les diplômés HES vont soit devoir baisser leurs prétentions salariales au niveau du CFC, soit dire "mais il n'en est pas question, je vais pointer au chômage". Quant aux écoles, comme les écoles ne pourront plus atteindre un effectif

¹¹⁷ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 4-5.

minimum d'étudiant au niveau HES, les sites de formation vont disparaître et devoir être regroupés en un lieu de formation unique. C'est un scénario tout à fait plausible¹¹⁸ ».

Quant au second directeur, il renchérit dans ce sens : « Ca n'est pas moi qui pense comme ça mais je l'ai déjà entendu et puis ça n'est pas exclu que l'école sociale, à terme, meurt. On n'est pas des chercheurs, on n'est pas des thérapeutes, ça n'est pas la volonté politique. La volonté politique est d'accompagner des adolescents qui souffrent, pas tellement de régler leurs histoires, mais de leur donner un lieu de vie et ça, d'après moi, le CFC va être compétent pour y répondre. Et puis à la longue, il n'est pas exclu que les CFC remplacent les HES en travail social. Donc, il a tout son avenir. Ca c'est un délire, je ne suis pas en train de dire que ça va se faire mais selon l'évolution de cette société capitaliste, il n'est pas exclu qu'on aille dans ce sens-là, qu'on ne soit plus que des gardiens d'institution avec quelque chose de pas très poussé pédagogiquement¹¹⁹ ».

2) La diminution des subventions et l'application du principe de l'enveloppe salariale

Le second de ces scénarios est basé sur l'idée que les subventions vont soit stagner, soit diminuer alors que les exigences fédérales vont continuer à augmenter. Deux des trois directeurs évoquent ce cas de figure : « Je suppose qu'on va nous dire qu'il n'y a plus d'augmentation des dépenses sociales, donc "vous vous débrouillez" parce que logiquement les salaires vont continuer à augmenter. Toutes les exigences vont augmenter mais on ne va plus nous donner de quoi les remplir. Donc, à un moment donné on sera obligé de dire : "J'ai besoin d'un ou de deux CFC pour un HES". (...) Ou bien il y a un foyer qui ferme ou bien alors, mais ça m'étonnerait, on aura des institutions qui fonctionnent mal. On va baisser le taux d'encadrement ou engager quatre éducateurs HES pour quatre ou cinq éducateurs CFC. Ce qui est en train de se dire entre directeurs, c'est qu'il est probable qu'on ait une enveloppe, une enveloppe qui sera à la baisse, c'est-à-dire que l'on aura plus tant et tant de postes HES payés, mais on aura une enveloppe salariale, un montant global, et pour avoir suffisamment de personnel et couvrir mon temps d'ouverture ou avoir deux personnes à certains moments, je serai obligé d'avoir des personnes que je paye moins, donc des CFC. Actuellement, ça n'est

¹¹⁸ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 18-19.

¹¹⁹ Voir interview du directeur de l'institution n°2, 9.

pas en vigueur parce que Berne ne subventionne pas les CFC. On estime que pour des adolescents le CFC n'est pas valable. Il pourrait avoir une position d'observateur, de stagiaire, ou de personne en plus mais actuellement on n'est pas d'accord de mettre un éducateur HES en moins pour mettre un CFC. (...) Après, si on me donne deux CFC pour un éducateur HES, c'est encore à voir. Ca peut être intéressant aussi. Je ne suis pas d'accord que pour un HES on me donne un CFC. Mais c'est ce qu'il risque d'arriver¹²⁰ ».

Le second directeur s'exprime ainsi : « Mon boulot c'est de tout faire pour améliorer l'outil et pour éviter qu'il se péjore. C'est-à-dire que, par exemple, je ferai tout mon possible pour lutter contre une injonction impérative du pouvoir public et des subventionneurs qui me diraient : "Vous faites comme ça, vous avez six postes éducatifs, il y a deux HES, deux ESTS, puisque cela va continuer à exister, et puis il y a deux CFC, vous vous débrouillez, vous vous organisez comme vous voulez, mais voilà la répartition de votre équipe". Je vais lutter là contre, je vais faire tout mon possible...¹²¹ ».

3) L'état des lieux des structures d'accueil pour adolescents à Genève (évaluation des ressources et des besoins)

Le troisième des scénarios évoqué par les directeurs ouvre des perspectives de changement à échelle cantonale. Deux des trois directeurs en font brièvement allusion : « Il n'y a pas de politique éducative cantonale à Genève, ça n'existe pas. Là, je pense que ça va bouger car les établissements de l'association n°2 risquent de passer à la FOJ, qu'à la FOJ un nouveau secrétaire général a été nommé... Tout ça je pense que ça va faire du remous¹²² ».

Le deuxième ajoute : « J'imagine que la décentralisation va être extrêmement dure à porter pour le canton. J'imagine que Genève va dicter ses propres directives en faisant une projection des besoins et des ressources, quitte à perdre les subventions de Berne. Parce qu'ils vont subventionner tellement peu, et pour répondre au peu qu'ils donnent, Genève va devoir donner beaucoup. C'est comme l'ouverture des 365 jours par exemple. Ca coûte extrêmement

¹²⁰ Voir interview du directeur de l'institution n°2, 4 & 8.

¹²¹ Voir interview du secrétaire général / directeur général de l'association n°1, 15.

¹²² Voir interview du directeur de l'institution n°2, 9.

cher au canton alors qu'il y a des solutions intermédiaires, mieux adaptées, comme par exemple la création de la structure Y. Des directives un peu plus souples qui permettent la création de structures plus souples, plus adéquates et moins chères, qui répondent aux besoins. Pour moi, ça serait plutôt ça que d'engager des gens qui coûtent moins chers¹²³ ».

¹²³ Voir interview du directeur de l'institution n°1, 3.

IV. CONCLUSION

IV.1. Principaux apports de la recherche

Arrivés au terme de cette exploration des discours, nous observons que les propos recueillis offrent un éclairage précieux, en terme de tendances, à la question de la diversification des voies de formation dans le secteur des internats pour adolescents à Genève. Toutefois, nous ne sommes pas surpris de constater que cette étude n'est pas en mesure d'apporter des réponses concrètes à notre questionnement initial. Elle ne peut pas davantage confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. Ce mémoire a fait le pari de choisir un objet de recherche d'actualité, controversé et de surcroît en cours d'émergence. Ce choix a nécessité le respect de contraintes strictes en matière de traitement des données : les propos des personnes interviewées ont été présentés comme des indicateurs permettant la mise en lumière de tendances qui se profilent et non comme des "vérités", susceptibles de faire courir le risque à ce travail d'être taxé de prédictif. Lors de l'élaboration du projet, ce choix d'objet en construction a également nécessité un deuil préalable, celui d'obtenir des réponses définitives à nos questions et hypothèses. Cela se vérifie aujourd'hui.

Trois modèles de collaboration ont pu être dégagés de cette étude : un modèle de type vertical, basé sur la délégation, un modèle de type horizontal, basé sur la complémentarité, et un modèle de collaboration intermédiaire. Nous avons observé que les représentations des personnes interviewées se sont parfois construites, déconstruites et reconstruites en cours d'entretien. Au terme de notre analyse, nous avons constaté que la majorité de leurs représentations convergeaient vers le premier de ces trois modèles, tandis qu'une minorité des professionnels se situaient en opposition au modèle intermédiaire, annulant ainsi toute perspective de mixité des statuts professionnels au sein des équipes éducatives. Peut-on déduire de ces résultats que le modèle vertical, strictement hiérarchisé, proposant des statuts et des fonctions différenciées, des tâches et des responsabilités différentes, et instaurant un principe de délégation entre professionnels issus de différents niveaux de formation, serait le seul modèle de collaboration envisageable dans de petites institutions où la question de la responsabilité domestique se pose ?

Cette recherche a également permis de mettre en évidence que les visions de la collaboration des personnes interviewées étaient affectées par plusieurs facteurs, tant objectifs (faits) que subjectifs (représentations des acteurs). Bien que nos hypothèses de travail ne soient actuellement pas vérifiables, certains de ces facteurs présentés dans le chapitre "Questionnements, craintes et risques encourus pour la qualité de l'accompagnement éducatif" viennent renforcer ces hypothèses initiales. En effet, il ressort clairement du discours des professionnels interrogés que la diversification des voies de formation pourrait avoir un impact sur les pratiques professionnelles à différents niveaux : soit au niveau du champ professionnel à travers une diminution de l'employabilité des titulaires de la certification HES et une crise de légitimité des professions historiques liée au morcellement des tâches entre les HES / CFC / autres titres ("front desk" et "back office"¹²⁴) ; soit au niveau de l'organisation du travail dans les institutions par le biais de responsabilités différenciées, d'une sectorisation des tâches sur le terrain et de nouvelles fonctions d'encadrement pour les diplômés HES ; soit au niveau statutaire, dans les équipes éducatives par l'introduction de statuts multiples et de différences salariales entre professionnels ; soit au niveau de l'identité du métier finalement au travers d'une remise en question d'un paradigme éducatif central, celui de la "prise en charge globale de l'individu".

Ce travail a finalement autorisé une mise en exergue des perspectives d'avenir envisagées par les professionnels. Bien que ces projections présentées sous forme de scénarios soient plurielles, les discours se recourent tous autour d'un enjeu majeur, celui du financement. Qu'il s'agisse du scénario relatif à la reproduction de l'exemple canadien, de celui correspondant à l'application du principe de l'enveloppe salariale, ou encore de celui lié à une proposition d'état des lieux des structures d'accueil pour adolescents à Genève, tous s'appuient sur le contexte économique actuel et tablent sur la poursuite du processus de restrictions budgétaires. Nous avons vu que ces représentations de l'avenir découlent en partie de faits : la décentralisation du financement et la baisse des subventions par secteur, d'une part, et la hausse des exigences à l'égard des institutions, d'autre part. Il est essentiel de rappeler que ce mouvement de décentralisation va se poursuivre dès 2007 / 2008 par le désengagement du subventionnement de l'OFAS et par une diminution de 30%, dès 2009, de la subvention de l'OFJ aux salaires du personnel diplômé des foyers éducatifs. Bien que les

¹²⁴ Chopart, J.-N. (2000). Observer les emplois et les qualifications des professions de l'intervention sociale. *Cahiers de Recherches de la MiRe*, 9, 46-51.

accords au PAB de 2003 prévoient que les cantons compensent la diminution des subventions fédérales sur un mode de péréquation financière, nous avons vu que le canton de Genève n'est pas en mesure de garantir, d'une année à l'autre, cette balance du subventionnement. Jusqu'à présent, il a honoré cet accord en creusant le déficit public, mais combien de temps cette opération sera-t-elle encore possible ?

Nous observons que le débat sur l'apparition de nouvelles voies de formation en travail social ne peut faire l'impasse sur la composante économique. Toutefois, il est nécessaire de rappeler que des enjeux de qualification, de reconnaissance du personnel et de facilitation de l'accès aux études de niveau tertiaire (développement de systèmes de passerelles) sont également présents, dans les secteurs d'activité initialement visés par cette formation initiale. Comme le précisent S. Jacquemet et J.-P. Bari en conclusion de leur rapport de synthèse sur le référentiel de compétences d'ASE : « *Il s'agit (...) d'aboutir à terme à l'introduction d'une nouvelle voie de formation susceptible d'accroître les niveaux de qualification présents sur le terrain (et donc la qualité des prestations), de donner accès à une reconnaissance et une mobilité professionnelles à des employés aujourd'hui peu ou pas qualifiés [et] d'ouvrir enfin la voie à de nouveaux métiers pour les jeunes générations*¹²⁵ ». Nous pensons qu'il est de ce fait urgent de se (re)poser la question du sens dans ce débat, plus précisément la question du sens de la mise en place de ce certificat, secteur par secteur, en tenant compte des spécificités propres à chaque terrain professionnel (taille de l'établissement, population accueillie, etc.), d'une part, et des besoins en personnel qui en découlent, d'autre part. Notre étude permet de faire un constat à la fois simple et essentiel : le CFC d'ASE ne répond pas à un besoin dans les institutions où nous avons mené notre recherche. A partir de ce constat, il reste à savoir si les professionnels de ce secteur, experts de leur activité, se donneront les moyens de dire leur travail et la nécessité de conserver une prise en charge globale de l'individu impliquant un statut et un niveau de responsabilité unique. Nous identifions là un enjeu majeur.

D'un point de vue plus personnel, cette recherche nous a incité à activer notre responsabilité d'acteurs de terrain vis-à-vis du thème de la diversification des voies de formation en travail social. Nous nous sommes donnés les moyens, au travers de ce mémoire, d'aller chercher l'information afin de complexifier le débat et d'acquérir une meilleure compréhension des

¹²⁵ Voir www.cfcsocial.ch : Jacquemet S. & Bari J.-P. (2003). Rapport de synthèse sur le référentiel de compétences d'ASE. Etude sur mandat de la Conférence romande des chefs de service de la formation professionnelle (CRFP) soutenue financièrement par l'OFFT, 54.

enjeux. Nous constatons que notre questionnement s'est affiné durant cette étude. Nous avons travaillé sur nos a priori et nuancé nos propos : nous posons aujourd'hui le débat en d'autres termes. Il ne s'agit plus de déterminer si la création d'une formation initiale en travail social est "un bien" ou "un mal" en soit. Cette formation existe. Et il est nécessaire de sortir de ce type de considérations pour construire l'avenir. Actuellement, nous pensons que ce CFC a du sens dans les domaines où il répond effectivement à des besoins. Inversement, il n'en a pas dans d'autres, où son introduction répondrait exclusivement à une nécessité financière. Au travers de cette recherche, nous nous sommes donc efforcés de prendre notre part de responsabilité dans les changements actuels. Aussi modeste soit-elle, cette démarche a permis la création d'un espace de réflexion et d'élaboration dans lequel six professionnels ont accepté de prendre la parole. De par ce simple fait, nous estimons que le but de cette recherche a été atteint. Toutefois, si cette étude alimente le questionnement du lecteur et offre un support aussi infime soit-il au débat public, sa portée en sera renforcée.

IV.2. Apprentissages personnels

Nous constatons que nos apprentissages se situent également au niveau de la démarche de recherche en elle-même. La construction d'un mémoire nécessite rigueur, précision et hygiène de travail. Il s'agit à la fois d'allier rythme et organisation à créativité et souplesse. C'est une occasion de (re)vister son rapport à la tâche et d'interroger ce dernier. En outre, cette démarche requiert un positionnement déontologique : le chercheur a une responsabilité vis-à-vis des personnes interviewées et du traitement des données. Il en a également une vis-à-vis de sa production écrite. Ce type de considérations et de questionnements nous a habité, tout au long de ce travail.

IV.3. Limites de la recherche

Nous faisons aujourd'hui l'hypothèse que notre implication professionnelle dans le secteur d'activité étudié a eu un impact sur cette recherche. Bien que nous ayons été particulièrement attentifs à cette double implication (estudiantine et professionnelle), nous ne pouvons dire à quels niveaux cet impact pourrait se situer. Est-ce une limite à notre travail ? Est-ce une ressource ? Il est difficile de l'affirmer mais nous sommes néanmoins persuadé que cela

change quelque chose. Le regard extérieur en a été d'autant plus précieux : il a permis de garantir le cadre de sécurité de cette étude et a autorisé, nous semble-t-il, une prise de distance. En outre, ce mémoire a été confronté à différentes difficultés. Les ressources théoriques tout d'abord. Nous constatons qu'il existe très peu d'études sur la question des mutations du travail social en Suisse. De ce fait, nos références bibliographiques font presque exclusivement référence au contexte français. Notre objet de recherche ensuite : il est en construction, ce qui a contraint cette étude à travailler sur des représentations et non des faits directement observables sur le terrain. Nos limites en termes de moyens finalement. Ce travail a été réalisé à une échelle individuelle. L'échantillon de professionnels interviewés est de ce fait réduit et peu diversifié (deux associations à Genève). Nous émettons l'hypothèse qu'une recherche de plus grande envergure, réalisée avec davantage de moyens, aurait permis d'identifier encore d'autres positionnements.

IV.4. Perspectives et ouverture

Arrivés au terme de ce travail, nous constatons que cette étude a ouvert différentes portes. Nous pensons qu'il serait intéressant d'avoir recours aux outils de recherche de l'analyse de l'activité, et notamment à l'autoconfrontation simple ou / et croisée¹²⁶, pour prolonger la réflexion de cette étude ou / et approfondir un de ses aspects. Nous privilégierions une recherche qualitative, dans le secteur des internats pour adolescents à Genève, en lien avec le thème de la collaboration institutionnelle. Cette étude pourrait traiter les enjeux actuels de la collaboration au sein d'équipes éducatives aux statuts homogènes et niveaux de qualification équivalents par le biais d'une observation directe sur le terrain. Elle permettrait certainement d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse suivante : une hiérarchie implicite en lien avec l'âge, l'ancienneté, l'expérience ou / et le niveau de spécialisation de chaque professionnel peut exister dans des équipes éducatives aux statuts homogènes, composées de travailleurs sociaux

¹²⁶ L'autoconfrontation est une méthodologie de recherche propre à l'analyse de l'activité. Elle vise à permettre une meilleure compréhension de la dynamique d'action des sujets, par le biais d'une coanalyse entre travailleurs et chercheurs. Les professionnels sont ici considérés comme experts de leur activité alors que le rôle du chercheur consiste plutôt à offrir un cadre et des outils d'analyse permettant de visibiliser l'action du travailleur. L'autoconfrontation peut être simple (impliquant un professionnel) ou croisée (impliquant deux professionnels). Elle consiste ainsi à filmer un ou deux travailleurs dans leur travail et à leur faire commenter la manière dont ils investissent leur activité. Lorsqu'il s'agit d'une autoconfrontation croisée il est également demandé aux professionnels de s'exprimer sur la façon dont l'autre s'implique dans son travail. Pour approfondissement voir : Clot, Y. & Faïta, D. & Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.

au bénéfice d'une formation tertiaire. Par ailleurs, il serait intéressant de pouvoir confronter les résultats de notre recherche à la réalité du terrain d'ici quelques années : Les profils professionnels au sein des équipes dans lesquelles nous avons mené nos entretiens se sont-ils diversifiés ? Les tendances identifiées lors de nos interviews se confirment-elles : au niveau de la collaboration institutionnelle, d'une part, et du champ professionnel, d'autre part ? Un tel projet nous offrirait sans nul doute la possibilité de répondre à la question de recherche et aux hypothèses de ce travail au travers, cette fois-ci, de faits et non de représentations.

GLOSSAIRE DES ABREVIATIONS UTILISEES

ADIGES	Association des directeurs des institutions genevoises d'éducation spécialisée
AEMO	Action éducative en milieu ouvert (VD)
AGOER	Association genevoise des organismes d'éducation et de réinsertion
AI	Assurance invalidité
ARBA	Analyse des ressources et besoins d'aide dans les établissements pour personnes handicapées
ARDIPE	Association romande des directeurs d'institutions de la petite enfance
ARPE	Action réflexion et prévention en éducation sociale
AS	Assistant social
ASC	Animation socioculturelle
ASE	Assistant socio-éducatif
AVANIMS	Association valaisanne des animateurs socioculturels
AVTES	Association vaudoise des travailleurs de l'éducation sociale
CC	Code civil
CEFOPS	Centre de formation professionnelle santé-social
CFC d'ASE	Certificat fédéral de capacité d'assistant socio-éducatif
CO	Cycle d'orientation
CRASS	Conférence romande des affaires sanitaires et sociales
CRFP	Conférence romande des chefs de service de la formation professionnelle
DASS	Département de l'action sociale et de la santé
DIP	Département de l'instruction publique
ECG	Ecole de culture générale
EMS	Etablissement médico-social
EPE	Educateur de la petite enfance
EPSE	Etablissements publics pour personnes handicapées mentales
ES	Ecoles supérieures
ESTS	Ecoles supérieures de travail social
FAS'e	Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle
FEGEMS	Fédération genevoise des établissements médico-sociaux
FERTES	Fédération romande des travailleurs de l'éducation sociale

FNS	Fond national suisse de la recherche scientifique
FOJ	Fondation officielle de la jeunesse
FSASD	Fondation des services d'aide et de soins à domicile
GIAP	Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (Genève)
HES	Hautes écoles spécialisées
HES-S2	Haute école spécialisée santé-social
HETS-ies	Haute école de travail social - Institut d'études sociales à Genève
HG	Hospice général
INSOS	Union nationale des institutions pour personnes handicapées
LFPPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle
MFE	Mémoire de fin d'études
MQ	Maison de quartier
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économique
OFAS	Office fédéral des assurances sociales
OFFT	Office fédéral de la formation et de la technologie
OFJ	Office fédéral de la justice
OFPC	Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue
OJ	Office de la jeunesse
ORTRA	Organisations du travail
PAB	Programme d'allégement budgétaire
PLAISIR	Planification informatisée des soins infirmiers requis
PNR 33	Programme national de recherche 33
PRD	Parti radical suisse
RH	Ressources humaines
SAI	Secrétariat aux institutions
SMP	Service médico-pédagogique
SSP	Syndicat des services publics
TT	Tribunal tutélaire

BIBLIOGRAPHIE

Principaux ouvrages :

Chopart, J.-N. (dir.) (2000). *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris : Dunod.

Delessert, Y. (2000). *Mineurs confiés : risques majeurs ?* Genève : IES.

Dumoulin, P. (2003). *Travailler en réseau : méthodes et pratiques en intervention sociale*. Paris : Dunod.

Libois, J. & Loser, F. (2003). *Travailler en réseau : analyse de l'activité en partenariat dans les domaines du social, de la santé et de la petite enfance*. Genève : IES.

Paugam, S. (dir) (1996). *L'exclusion. L'état des savoirs. L'exclusion scolaire : quelles solutions ? par François Dubet, 497-506*. Paris : La Découverte.

Quand le marché fait école, la redéfinition néo-libérale du système de formation suisse. Enjeux, conséquences et ripostes. (1996). Lausanne : Editions d'en bas.

Principaux articles :

Aballéa, F. & Autès, M. & Chopart, J.-N. (2000). *Dossier : quel avenir pour le travail social ? Lien social, 544*.

Chopart, J.-N. (2000). *Observer les emplois et les qualifications des professions de l'intervention sociale. Cahiers de Recherches de la MiRe, 9, 46-51*.

Chopart, J.-N. (2000). *Du travail social à l'intervention sociale ? Document distribué lors de sa conférence du 23 octobre 2002 à la HETS-ies de Genève*.

Clot, Y. & Faïta, D. & Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.

De Ridder, G. (2000). La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales ? *Vie sociale*, 1, 77-91.

De Ridder, G. (2003). Un archipel des professions du social ? *Le sociographe*, 12, 13-23.

Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38 (2).

Ion, J. (1994). Des contours incertains. *Informations sociales*, 38, 8-17.

Les trois niveaux des formations sociales. (2006) *Repère social*, 75, 8.

Soulet, M.-H. (2004). Avenir du travail social : enjeux de formation ou enjeux de qualification, *Réalités sociales*, 57-80.

Varcher, P. (2002). Le 10^e degré : des bricolages au service d'une école plus sélective et plus utilitariste. *aRobase*, 4.

Sites internet :

www.cfcsocial.ch, www.admin.ch, www.hes-s2.ch, www.aspas.ch, www.avtes.ch, www.oofp.ch, etc.