Le travail en partenariat : nouvelle compétence des éducateurs spécialisés ?

Cyrille MUSIEDLAK
Promotion DEIS 6, 2011-2014

Directeur de mémoire : Didier LAHAYE

REMERCIEMENTS

A Didier LAHAYE, qui a accepté d'être le directeur de ce mémoire, sociologue engagé et toujours disponible.

Je tiens à remercier chaleureusement les professionnels et les étudiants qui ont accepté avec enthousiasme de participer à cette recherche.

Je remercie également mes collègues qui auront contribué à faire cheminer ma réflexion et clarifier ma pensée sur la professionnalisation des éducateurs spécialisés par des échanges informels et par leurs questionnements.

Enfin, j'ai une pensée particulière pour Patricia, Annie, Christophe, Sylvie et Dominique qui auront été les maîtres d'œuvre de cette belle aventure lilloise.

Certains, plus proches, auront été un soutien sans faille pendant tout le temps de cette démarche prenante et au combien passionnante, je vous en remercie. Je pense à Chantal RACHIDI et Vincent BITTEL qui ont contribué, à leur manière, à ce mémoire.

SOMMAIRE

INT	RODUCTION	3
I.	UN CONTEXTE EN MUTATION	7
1	. Modification des publics et de la question sociale	9
2	. Evolutions des politiques publiques	12
3	. Evolution des institutions	14
4	. Evolution des métiers	16
5	Le DEES : un métier et une qualification renouvelée	18
II.	UN NOUVEAU PARADIGME D'ACTION	22
1	. Le partenariat	23
2	. Une nouvelle notion pour penser les connaissances et l'action	26
3	. Educateur spécialisé, entre révolution et évolution d'un métier	30
III.	TRAVAIL EN PARTENARIAT : ENTRE DISPOSITIONS ET PRATIQUES	32
1	. Interroger les étudiants en fin de formation, une approche quantitative	34
	1.1 La construction de l'échantillon	34
	1.2 Le questionnaire et les conditions de passation de l'enquête	35
	1.3 Les résultats	36
	1.4 Analyse de la question n° 57	49
_	. Des éducateurs spécialisés aux référents professionnels, pour une appr ualitative	
	2.1 Analyse des entretiens avec les professionnels diplômés en 2013	54
	2.2 Analyse des entretiens avec les référents professionnels	60
3	. De l'interprétation à la compréhension	73
	3.1 Des générations d'éducateurs	75
	3.2 L'identité professionnelle	76
	3.3 L'influence de l'organisation	79
	3.4 Une socialisation professionnelle progressive	81
	3.5 L'évolution des pratiques	82
	3.6 Des nouvelles formes de management	83
	3.7 Des publics aux problématiques complexes et nouvelles	86

IV. DES PISTES D'ACTION POUR ACCOMPAGNER L'EVOLUTION DES PRATIQUES89		
1. De l'organisation à la professionnalisation, pour des perspectives à l'échelle des institutions93		
1.1 L'encadrement intermédiaire, une ressource institutionnelle95		
1.2 De l'institutionnalisation à la professionnalisation de l'accueil des stagiaires96		
1.3 Les futurs éducateurs, acteurs de leur professionnalisation97		
2. La formation, un tremplin pour développer la coopération98		
2.1 La formation continue au service du changement des pratiques98		
2.2 La formation initiale comme contreforts des pratiques professionnelles99		
3. Une coopération renforcée vers une logique territoriale au service des plus vulnérables		
4. Des propositions d'action indépendantes des orientations politiques 103		
CONCLUSION		
BIBLIOGRAPHIE		
WEBOGRAPHIE112		
ANNEXES		

INTRODUCTION

Depuis quelques décennies déjà, dans un contexte d'évolution de la question sociale et des formes de précarité, la décentralisation, la création de dispositifs liés à la politique de la ville, l'accompagnement des politiques publiques génèrent de nouvelles formes d'intervention de l'action sociale et font évoluer le travail social. Un secteur d'activité non négligeable puisque, en décembre 2011, on comptait 1,2 million¹ de professionnels du travail social sur le territoire et même si leur technicité n'est pas remise en cause, leur formation a connu un renforcement de la dimension pratique en lien avec la dynamique d'évolution du secteur social et médico-social.

La diversification des pratiques professionnelles est devenue une réalité dans le secteur et les travailleurs sociaux sont amenés à collaborer dans une logique d'intervention transversale, à l'échelle d'un territoire.

Le travail en partenariat s'ancre alors progressivement dans les pratiques institutionnelles et impose aux professionnels d'inventer des nouvelles modalités d'intervention auprès des publics en situation de vulnérabilité. Mais avant de sonder la réalité des intervenants professionnels, il est important de saisir les situations qu'ils rencontrent et les pratiques qu'ils développent face aux publics qu'ils rencontrent dans le cadre de leur activité.

Avec la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 qui conduit à l'obligation de rendre les diplômes accessibles par le biais de la Validation des Acquis de l'Expérience, cette dimension de l'intervention sociale deviendra une partie clairement identifiée dans un des deux domaines de compétences communs à l'ensemble des diplômes de niveau III²: « implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles ». Est donc concernée une part non négligeable de ces travailleurs sociaux : ils sont 136000 assistants de service social, éducateurs spécialisés,

¹ Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES), Etudes et résultats, n°893, septembre 2014.

² DEES, DEASS, DEETS, DEEJE, CESF.

conseillers en économie sociale et familiale, éducateurs de jeunes enfants à exercer dans les 35000 structures sociales et médico-sociales.

Ce travail veut s'intéresser à ce mouvement dans ce qui le sous-tend (des nouvelles modalités de prise en charge des publics en difficultés sociales), les pratiques qu'il instaure, les freins qu'il rencontre, les évolutions qu'il suggère dans la réalité ou les représentations des métiers et de leur formation.

Si l'intérêt de la question touche l'ensemble des acteurs de l'intervention sociale (professionnels et bénévoles, détenteurs d'un diplôme du Code de l'Action Sociale et des Familles ou universitaire.), la difficulté de la délimitation du champ redouble celle de son étendue. Pour des raisons de faisabilité, nous avons donc choisi de rentrer dans ce monde du travail social par la porte d'un métier quelque peu emblématique : celui des éducateurs spécialisés. Nous aurions pu en prendre un autre, mais le choix s'est appuyé sur une opportunité d'accès au terrain³ et le fait que les éducateurs spécialisés ont une place dans presque la totalité des institutions sociales et médico-sociales.

En effet, parmi les 207 300 professionnels du domaine éducatif et social dans le secteur privé à but non lucratif, on compte 52800 éducateurs spécialisés et 8500 assistants de service social. En effet, dans ce secteur « la filière éducative constitue la plus grosse part des effectifs dans la protection de l'enfance (62% des emplois). Elle représente entre 40 et 50% des emplois dans le champ de la personne handicapée, dans le secteur des adultes en difficulté sociale ainsi que dans l'aide à la famille. »⁴

Depuis 2002, tous les diplômes du travail social ont été réformés avec le même principe de référentiels permettant, en outre, l'accès à la qualification par le biais de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

C'est l'arrêté du 12 mars 2004 qui créera un référentiel de compétences spécifique pour les éducateurs spécialisés et rendra compatible le diplôme d'éducateur à cette possibilité de qualification.

Les éducateurs spécialisés, comme l'ensemble des travailleurs sociaux, se trouvent donc aujourd'hui dans un nouveau paradigme d'action dans lequel le partenariat et le

⁴ Enquête emplois 2012 de l'Observatoire et d'UNIFAF pour la branche sanitaire, sociale et médicosociale, privée à but non lucratif.

³ J'occupe actuellement un poste de cadre pédagogique au sein d'un Institut régional en travail social.

réseau sont tout à fait centraux.

Depuis le décret d'application de mai 2007, la formation des éducateurs est structurée autour de domaines de compétences, le texte reprenant la logique d'alternance intégrative. En effet, les terrains d'exercice professionnel sont devenus des « sites qualifiants » et se voient ainsi confier la mission inédite de devoir participer au processus de certification. Dans une démarche de qualification, l'expérience professionnelle devient une richesse que les référents professionnels valorisent et accompagnent dans l'acquisition de compétences.

Cette recherche vient interroger le processus de professionnalisation des éducateurs spécialisés sous le prisme du travail en partenariat et en réseau. C'est d'ailleurs à propos de cette question qu'est apparue l'idée de ce travail : le constat d'évaluations de stage très en décalage avec les attendus, ce qui pouvait désigner une difficulté pour les terrains professionnels à manipuler les référentiels ou à évaluer des choses nouvelles comme l'implication dans les dynamiques partenariales.

Du coup, l'hypothèse étayée dans la deuxième partie de ce travail est que le croisement de cette pluralité d'interventions et cette nouvelle approche par compétences fait émerger une nouvelle culture chez les éducateurs spécialisés. Une révolution ou une évolution est en cours à la fois dans les pratiques, dans les conceptions et dans les représentations du métier.

Dans une troisième partie, nous engageons une vérification sur le terrain par un travail d'investigation réalisé sur un échantillon construit, représentatif des différents acteurs de la professionnalisation des éducateurs spécialisés. L'enquête tient sur deux volets. Le premier est quantitatif pour vérifier l'étendue de la question et limiter les effets de contexte local; le second est qualitatif pour mieux saisir les logiques à l'œuvre dans l'action. La première phase d'investigation sollicite l'avis des étudiants sur leur formation et sur leur perception des différentes compétences attendues pour l'obtention le diplôme. Un focus sera porté sur la mise en pratique de la dynamique de travail en partenariat au travers de leurs expériences sur sites et ainsi voir, comment, dans le cadre de cette formation en alternance, les terrains d'exercice professionnel préparent les futurs éducateurs à cette dimension du travail.

Dans une seconde phase, des entretiens sont réalisés avec vingt éducateurs spécialisés pour vérifier l'existence d'un décalage entre un contexte sociopolitique qui induit la coopération des institutions et la réalité professionnelle des éducateurs sur cette dimension. A cette fin, dix d'entre eux ont été choisis pour l'obtention récente de leur diplôme et l'assurance d'une formation au travail en partenariat et en réseau. Les dix autres sont référents professionnels et accompagnent les futurs éducateurs dans l'acquisition de cette nouvelle compétence.

L'analyse et l'interprétation des résultats de ce travail d'enquête nous permettront, dans une dernière partie, d'élaborer des pistes d'actions qui s'articuleront autour des deux espaces clés de la professionnalisation des éducateurs spécialisés : les institutions en tant que terrains d'exercice et les organismes de formation en tant qu'opérateurs de cette professionnalisation.

Nous aurons le souci de vérifier dans quelle mesure ces préconisations construites à partir de la problématique de formation des éducateurs spécialisés peuvent s'envisager pour l'ensemble des travailleurs sociaux et aussi de considérer leur validité après un vent de réformes annoncées sur le travail social et les métiers du social.

I. UN CONTEXTE EN MUTATION

En France, comme dans les autres pays d'Europe, l'Etat est le garant de la justice sociale. Notre organisation repose sur le vivre ensemble. Dans cette dynamique sociétale, le lien social construit une cohésion qui permet à chaque personne de s'épanouir en tant qu'individu de droit. Or, le contexte socio-économique actuel ne permet pas à tous de développer pleinement leur potentiel humain. Pour répondre à cette dégradation de la cohésion sociale, l'Etat s'engage dans des réponses qu'il tente d'adapter à ses valeurs républicaines.

La mobilisation d'un « ensemble de processus d'amélioration des conditions de vie et des potentiels individuels et collectifs »⁵ devient une stratégie nécessaire.

Le développement social local semble être perçu aujourd'hui comme un levier mobilisable pour faire évoluer la situation.

Dans cette perspective d'évolution positive, le travail social est un instrument essentiel au service de l'Etat. En ce sens, la fonction du travail social est de soutenir, par l'accompagnement, les personnes les plus vulnérables et celles rencontrant des difficultés à vivre dans le respect de leurs droits⁶.

Des institutions, des structures et des services sont conçus pour répondre aux besoins de diverses populations fragilisées. Elles s'inscrivent dans ce scénario balisé par un cadre législatif. Des hommes et des femmes en sont les acteurs : les travailleurs sociaux. Pour le Ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes, ils sont à l'écoute des autres, ils accompagnent les personnes en difficulté, ils créent des liens, reconstituent des réseaux de solidarité, mais aussi négocient, élaborent des projets, ils sont acteurs du développement social.⁷

⁻

⁵ Ces éléments constituent le développement social selon le Rapport de l'équipe du Conseil Québécois de la Recherche Sociale (devenu aujourd'hui le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture) sur les indicateurs sociaux synthétiques, intitulé « Comment mesurer le développement social ? », sous la direction de Paul Bernard (sociologue) de novembre 2002.

⁶ Rapport au Ministre chargé des affaires sociales, le travail social aujourd'hui et demain, 2009, élaboré au sein du groupe de travail Valorisation du travail social sous la présidence de François Roche, membre du Conseil supérieur du travail social (CSTS), assisté de Brigitte Bouquet, vice-présidente du CSTS.

⁷ http://www.social-sante.gouv.fr/espaces,770/affaires-sociales,793/dossiers,794/le-travail-social,1962, consulté le 30 décembre 2012.

1. Modification des publics et de la question sociale

L'intervention sociale est foncièrement liée à la question de la démocratie. En ce sens, la démocratie représente le lien social et ouvre le débat sur le devenir, les orientations d'une société. Le champ social s'est construit comme un mode d'articulation entre le politique et l'économique dans notre société, il représente un espace de régulation entre l'individu en tant que personne et le citoyen en tant qu'acteur de la société.

Sa construction est passée par le compromis assurantiel à la fin du 19^{ème} siècle (socialisation des risques et responsabilité des individus), puis, il a pris une forme salariale avec l'ouverture de droits, son organisation s'est faite autour de conflits (règles, conventions collectives). Cette lisibilité de l'ordre social s'est atténuée jusque dans les années 90.

Avec le mythe du progrès, la politique est conçue comme la résultante du progrès. En effet, la science et le développement technologique deviennent les deux piliers de l'évolution sociétale. Les individus ou les groupes qui n'ont pas les moyens de s'y raccrocher resteront à la marge, la fracture sociale se joue aussi dans l'accès aux nouvelles technologies. On parle notamment du « fossé numérique » entre ceux qui disposent et maîtrisent l'internet ou l'intranet et ceux qui n'y ont pas accès ou qui ne les maîtrisent pas. Même l'accès aux droits (santé, emploi, formation,...) est, à ce moment, conçu dans cette logique du « tout Numéricâble », pour les plus démunis, c'est la fracture sociale.

Donc, même s'il existe une égalité des droits, l'écart se creuse tant au niveau des individus qu'entre les sociétés. La science est devenue un marché qui vient accentuer la différence de rythmes dans lesquels évoluent les sociétés.

Le travail social a évolué dans ce contexte. Jusque dans les années 70, il y avait du travail pour tout le monde, l'Etat providence a mis en place des réponses aux exclus du monde du travail. A cette période, le travailleur social est un accompagnateur, réparateur. Le secteur public est un relai de l'initiative privée. C'est un univers habilité par le droit, la logique de guichet. Le travail social est un moyen d'intervention de l'Etat.

Malgré une société de plus en plus riche, le social est mis à mal sur des aspects purement gestionnaires. Le nombre de chômeurs explose et cette situation coûte très cher, le déploiement des logiques économiques avec plus de production et moins de travail, une mondialisation de l'économie et enfin, de l'argent pour celui qui organise. Les effets politiques se traduisent par une dualisation de la société, les régulations keynésiennes s'amenuisent.

Enfin, dans le social, on assiste à une fragmentation et au développement de multiples identités chez les publics. Le social, qui n'est plus lisible, est en perte de crédibilité alors que pour qu'il soit efficient il faut un minimum d'adhésion de la part des citoyens. Le mythe de l'individu gestionnaire voit le jour. En conséquence, on assiste à une déstabilisation du social.

Le travailleur social propose alors un accompagnement du développement économique, il est interventionniste et régulateur. Il réalise le classement des individus.

Le travail social s'est déplacé, il n'est plus dans le travail mais se situe plutôt dans la ville, les quartiers. Dans les années 80, deux orientations voient le jour, les politiques territoriales (le social et l'économique) et l'intervention de l'Etat sur le territoire. Le travail social se repose sur la vie quotidienne des individus en tant que citoyens.

Depuis les années 1990, pour donner du sens au travail social, les pratiques territoriales ont remplacé les pratiques catégorielles. L'insertion se fait par la construction de parcours comme catégorie de sécurité. C'est un changement de logique qui demande au travail social d'être producteur de norme (AUTES, 1999).

C'est notamment à cette période que naît la « politique de la ville » pour revaloriser les zones urbaines en difficultés et ainsi proposer une géographie prioritaire ciblée par une politique globale (économique, transport, santé, éducation, rénovation urbaine).

Le principe de cette nouvelle politique est de « donner à ceux qui ont moins ». Pourtant, la Cours des Comptes, dans son rapport de juillet 2012⁸ fait état d'un bilan décevant sur les objectifs assignés à cette politique. Les conditions réelles d'existence

_

⁸ « Rapport public thématique » sur la politique de la ville des 10 dernières années.

des populations dévoilent que les handicaps ne sont pas réduits et qu'il y a persistance et accroissement des inégalités sociales dans les zones ciblées.

En 2013, le rapport de l'Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles⁹ propose cinq grandes orientations à engager pour un réel changement de politique. Parmi elles, le renforcement de l'ingénierie locale pour un travail pluridisciplinaire favorisé et la participation des habitants. La citoyenneté et le pouvoir d'agir des habitants sont mis en avant.

L'évolution de la question sociale du point de vue sociologique (vieillissement, dépendance, pauvreté/précarité, exclusion, etc.) et politique (notamment, la « crise de l'Etat Providence »), voire philosophique (évolution de la conception de l'individu, de sa responsabilité et de son droit à la solidarité sous condition) génère une dynamique de transformation concrète des dispositifs d'action sociale et médico-sociale et de leurs fonctionnements.

Aujourd'hui, le « pouvoir d'agir » issu de la politique de la ville s'articule-t-il avec la question sociale ?

Pour Marie Hélène Bacque et Carole Biewener, le pouvoir d'agir ou « l'empowerment est une pratique émancipatrice ». ¹⁰ Elles précisent que c'est une « notion polysémique floue mais qui renvoie à la fois au pouvoir et au processus d'apprentissage. Les deux concepts étant appréhendés en termes individuels, collectifs ou sociaux, politiques, le tout dans une démarche d'autoréalisation et d'émancipation des individus, de reconnaissance des groupes ou des communautés et de transformations sociales ». ¹¹ Si cette approche a le vent en poupe auprès des politiques, on peut se demander si elle va s'ancrer dans le travail social comme nouveau modèle d'intervention sociale pour traiter les difficultés rencontrées par les publics.

.

⁹ http://www.ville.gouv.fr/?rapport-2013-de-l-onzus-decembre, consulté le 25 juillet 2014.

Marie-Hélène Bacque et Carole Biewener, *L'empowerment une pratique émancipatrice*, 2013. Editions La découverte.

¹¹ Ibid., p. 6.

2. Evolutions des politiques publiques

Aujourd'hui, il existe un poids inédit et singulier sur le travail en partenariat et réseau. Cette dynamique de travail a toujours existé mais à présent, elle est plus stratégique et plus importante qu'avant dans le secteur social et médico-social.

Il y a quelques années, c'était une option, l'Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des établissements et services Sociaux et Médico-sociaux (ANESM) a même fait une recommandation de bonne pratique pour « s'ouvrir avec du partenariat », avec la loi 2002-2, apparaît une volonté explicite des pouvoirs publics de favoriser le développement des réseaux pour inciter la coordination et la complémentarité des différents opérateurs de l'aide sociale et médico-sociale.

L'intervention sociale dans son ensemble est touchée par la refonte du travail social, les politiques sociales s'organisent en dispositifs aux compétences croisées depuis la décentralisation (en 1983) et demandent une coordination aux différents niveaux décisionnels.

En 2003, Jean-Pierre Hardy, Direction Générale de l'Action Sociale (DGAS), propose de rationnaliser les 35000 institutions sociales et médico-sociales et déclare que dans dix ans il y en aura 3500. Dans son ouvrage paru en 2010, il explique, d'ailleurs, comment les Contrats Pluriannuels d'Objectifs et de Moyens (CPOM) et les Groupements de Coopération Sociale et Médico-Sociale (GCSMS) permettront aux institutions du secteur de s'inscrire dans une démarche de coopération efficiente pour l'action sociale et donc, les usagers du secteur social et médico-social¹².

Le cadre législatif sur la question du travail ensemble s'étoffe depuis une dizaine d'années. En effet, cinq textes donnent corps à cette dynamique de travail dans le secteur entre 2002 et 2007.

Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.
 J.O. du 3 janvier 2002, avec notamment la section 2 « Des droits des usagers

12

¹² Jean-Pierre Hardy, *La coopération dans le secteur social et médico-social : révolution copernicienne ou révolution astronomique.* Vie Sociale 1/ 2010 (N°1), p. 43-57. http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2010-1-page-43.htm. Site consulté le 30 janvier 2015.

- du secteur social et médico-social » et la section 4 du chapitre 1 : « De la coordination et de la coopération. »
- Loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires. J.O. n°0167 du 22 juillet 2009 avec notamment l'article L. 6111-1. « Les établissements de santé publics, privés et privés d'intérêt collectif participent à la coordination des soins en relation avec les membres des professions de santé exerçant en pratique de ville et les établissements et services médico-sociaux, dans le cadre défini par l'agence régionale de santé en concertation avec les conseils généraux pour les compétences qui les concernent. »
- Décret n°2006-413 du 6 avril 2006 relatif aux groupements assurant la coordination des interventions en matière d'action sociale et médicosociale, pris pour application de l'article L.312-7 du code de l'action sociale et des familles et modifiant ce code dans sa partie réglementaire.
- Décret n°2007-975 du 15 mai 2007 fixant le contenu du cahier des charges pour l'évaluation des activités et de la qualité des prestations des établissements et services sociaux et médico-sociaux. L'annexe 3 annonce comme 10^{ème} point d'évaluation : « le rôle de l'établissement au regard des missions confiées par les autorités publiques notamment par la perception de l'établissement par les partenaires, usagers ainsi que la formalisation des collaborations et des coopérations interinstitutionnelles autour et avec l'usager. »
- Instruction ministérielle n° DGAS/5D/2007/309 du 3 août 2007 relative à la mise en place des groupements de coopération sociale et médico-sociale.

3. Evolution des institutions

Dans le secteur économique privé à but non lucratif de la branche sanitaire, sociale et médico-sociale, « près de la moitié des grands établissements (plus de 100 Equivalents Temps Plein) évoluent dans le secteur sanitaire. De la même manière, les deux tiers des établissements de 20 à 99 ETP ont une activité médico-sociale (secteurs des personnes âgées et handicapées). Enfin, les petits établissements (moins de 20 ETP) œuvrent, pour près d'un tiers d'entre eux, dans le secteur social. »¹³

Le contexte économique et idéologique demande aux organisations professionnelles de mutualiser leurs moyens pour répondre notamment à la réduction et à la rigueur budgétaire. En effet, l'évolution des organisations professionnelles du secteur social et médico-social se joue dans un contexte de plus en plus contraint. De profondes mutations sont intervenues et demandent au travail social de s'organiser aujourd'hui, et depuis plusieurs années maintenant, autour de divers modes de coopération : groupements de coopération, fusions, groupements d'intérêt économiques, etc.

En effet, la taille moyenne d'un établissement de la Branche est de 34 salariés, par ailleurs, la moitié des établissements compte moins de 19 emplois.

Ces différents modes de mutualisation de moyens permettent – ou permettront dans un avenir proche – peut-être, aux organisations professionnelles de petite taille de subsister face aux mutations du secteur.

Le législateur a également introduit de nouveaux modes de financement qui modifient profondément les rapports entre les acteurs du secteur (appels à projet, mise en concurrence,...).

Avec les Contrats Pluriannuels d'Objectifs et de Moyens, le Ministère des affaires sociales et de santé parle d'« un contrat de confiance pour une gestion moderne, solidaire et efficace ». Pour lui de « le CPOM ouvre une nouvelle ère dans les relations entre pouvoirs publics et professionnels. Une ère marquée par la confiance et le partenariat ».¹⁴

14

¹³ Rapport de l'enquête emploi 2012 de l'observatoire et UNIFAF, branche sanitaire, sociale et médico-sociale, privée à but non lucratif.

¹⁴ http://www.social-sante.gouv.fr, site consulté le 25 avril 2014.

La modification et la création de nouveaux dispositifs d'intervention au sein même du secteur engendrent de nouvelles formes de collaboration et de coopération. Dans ce sens, les politiques sociales impactent la sphère sociale et médico-sociale et génèrent une recomposition de la division du travail entre les professions et les institutions du champ, faisant apparaître parfois de nouveaux groupes professionnels.

4. Evolution des métiers

Les situations sociales sont devenues complexes, le contexte de crise mondiale rend difficile l'insertion par l'emploi, l'exclusion touche des populations jusqu'alors épargnées. Aujourd'hui, la société demande à ses travailleurs sociaux d'accompagner des personnes vulnérables en mobilisant des compétences particulières tout en s'inscrivant dans une démarche éthique.

L'accompagnement des usagers se complexifie et nécessite de plus en plus souvent des modalités d'intervention différentes. De même, les contraintes budgétaires sont de plus en plus prégnantes, obligeant à une optimisation de la gestion des moyens financiers (rationalisation des coûts, économies d'échelle,...).

Enfin, la complexité des obligations légales et des réglementations engendre la nécessité d'un recours à l'intervention de professionnels experts (ressources humaines, gestion administrative et financière, qualité,...).

La professionnalisation des équipes se renforce. Après la création des cadres intermédiaires (CAFERUIS, 2004), les coordinateurs voient le jour au sein des établissements. Les éducateurs spécialisés sont amenés à coordonner les actions et les projets personnalisés auprès des équipes de professionnels au sein des institutions du secteur.

Les dispositifs d'intervention en milieu ouvert se développent (Service Educatif et de Soins Spécialisés A Domicile, Aide Educative à Domicile,...). Travailler avec d'autres institutions, d'autres professionnels est devenu incontournable, l'éducateur spécialisé intervient désormais à l'échelle d'un territoire et pour une catégorie de publics. Ce nouvel endroit d'intervention peut être le territoire géographique où se situe l'institution, le territoire où résident les usagers concernés par la prise en charge, ou encore le territoire pour lequel est missionnée officiellement l'institution.

Nous assistons donc à une évolution des postes et des compétences attendues dans les organigrammes institutionnels. Pour exemple, la Direction Générale de la Cohésion Sociale, dans sa présentation des métiers et des formations du travail social, en date

du 27 février 2014, explique que l'éducateur spécialisé « est de plus en plus appelé à intervenir dans le cadre de projets de développement local ». L'assistant de service social, quant à lui, a parmi les quatre missions principales qui relève de sa compétence celle de « la participation au développement social local ». ¹⁵

Si l'intervention sociale territorialisée a trouvé son essor dans les années 90, et qu'elle a fait appel à des compétences relevant d'une démarche de développement, l'ensemble des travailleurs sociaux n'était pas concerné. Même si, comme l'annoncent lon et Ravon¹⁶, les notions de projet et de partenariat apparaissent alors comme des idées neuves, une partie seulement des travailleurs sociaux deviennent des experts et doivent maîtriser les techniques qui s'y réfèrent (échéancier, budgétisation, évaluation,...) pour s'inscrire dans une logique de coordination et de développement.

De nouveaux métiers apparaissent, comme les médiateurs sociaux qui interviennent sur la création ou la réparation du lien social, la prévention ou le règlement des conflits. L'université devient un opérateur de la formation du travail social en créant une multitude de licences professionnelles.

En nous appuyant notamment sur le travail sociologique de Florent Champy sur la spécificité des savoirs et les pratiques professionnelles¹⁷, nous souhaitons mettre un focus sur le métier d'éducateur spécialisé. En effet, ces professionnels du social développent des compétences et des savoir-faire spécifiques qui évoluent au rythme des transformations sociétales.

Les éducateurs spécialisés exercent un métier de la relation, leur formation s'appuie sur l'acquisition de compétences spécifiques, notamment en terme de collaboration, de coopération et d'association et d'implication dans les dynamiques institutionnelles. Le diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, comme tous ceux du secteur social et médico-social, a été réformé pour répondre au mieux aux évolutions du secteur et des publics.

17

-

¹⁵ http://www.social-sante.gouv.fr, site consulté le 29 mars 2014.

lon Jacques et Bertrand Ravon, *Les travailleurs sociaux*, 6^{ème} édition, Repères 23. Paris, Editions La Découverte, 2002.

¹⁷ Champy Florent, *La sociologie des professions*, 2^{ème} édition, Paris, Editions PUF, 2012.

5. Le DEES : un métier et une qualification renouvelée

Depuis sa création en 1967, le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé est « rafraîchi » et réformé régulièrement.

Le décret 67-138 du 22 février 1967, institue officiellement le diplôme d'état d'éducateur spécialisé (DEES). Il fixe les modalités de sélection et de formation des éducateurs, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme. Il fixe également les règles d'inscription des élèves et l'agrément des centres de formation. Cette formation comprend 15 mois de formation théorique et 15 mois de stage. Les compétences sont centrées sur la relation éducative.

L'arrêté du 6 juillet 1990 propose une formation à une pratique professionnelle de l'éducation spécialisée dispensée en 1450 heures et quinze mois de stages. 18

Les principales modifications introduites par le décret de 1990 sont la valorisation du droit et, au niveau du diplôme, des épreuves destinées à vérifier les connaissances des candidats.19

A partir de 2007, la formation est structurée autours de domaines de compétences auxquels répondent des domaines de formation organisés en un référentiel de formation²⁰.

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 conduit à l'obligation de rendre le diplôme accessible par le biais de la Validation des Acquis de l'Expérience. L'arrêté du 12 mars 2004 crée un référentiel de compétences et rend compatible le diplôme d'éducateur à cette possibilité de qualification.

Apparaît alors un domaine de compétences spécifiques dans le travail ensemble, celui du « travail en partenariat et en réseau ».

Même si depuis sa création, le diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé est réformé régulièrement, la formation en alternance reste le socle commun de ses différentes organisations. Encore aujourd'hui, les étudiants inscrits dans cette formation

¹⁸ Annexe de l'arrêté du 6 juillet 1990. « une articulation poussée entre des enseignements théoriques et des stages, dans le cadre d'une pédagogie d'alternance indispensable dans une formation à visée professionnelle ».

¹⁹ Vauchez Jean Marie, *Le métier d'éducateur*, VST - Vie sociale et traitements 2010/1 (n° 105)

²⁰ Décret n°2007-899 du 15 mai 2007

qualifiante effectuent des séquences de formation sur des sites qualifiants. L'alternance entre les périodes en institut et les séquences sur sites qualifiants soutient la professionnalisation des étudiants à hauteur de 1450 heures de formation théorique et 2100 heures de formation pratique.

Les partisans de l'alternance dans la formation des travailleurs sociaux reconnaissent que le travail, au sens de l'activité, produit du savoir. Dans une démarche de qualification, l'expérience professionnelle devient une richesse que les référents professionnels et les formateurs repèrent, valorisent et complètent en accompagnant l'étudiant dans l'acquisition de compétences.

Alexandre Léné, docteur en économie des Ressources Humaines, explique que « la professionnalité repose sur la combinaison de connaissances théoriques et de savoirfaire liés à l'exercice de l'activité ». ²¹ La formation en alternance vient donc remplir ces fonctions d'apprentissage en vue d'une professionnalisation pour l'ensemble des stagiaires éducateurs spécialisés.

Le métier d'éducateur se décline donc, aujourd'hui, sur le mode de l'action, de la réponse à apporter en fonction de besoins prédéfinis de populations en situation de vulnérabilité, une évolution certaine par rapport aux années 1970, où il était question de réfléchir et d'élaborer des stratégies de prises en charge en fonction des analyses de situations des personnes, et de leurs demandes.

²¹ Léné Alexandre, *Formation, compétences et adaptabilité : l'alternance en débat*, Paris, Editions L'Harmattan, 2002, p. 14.

L'intervention sociale a évolué au cours des dernières décennies. De nouvelles modalités de mises en œuvre, de nouveaux professionnels et des nouvelles formations se sont déployées.

Pour François Aballéa²², si la quête de légitimité des différents acteurs du secteur les a conduits à trouver des appuis institutionnels, elle a participé à la professionnalisation et à l'institutionnalisation de l'intervention sociale. Paradoxalement, la légitimité et la reconnaissance acquises par le travail social conduisent ce dernier à prendre de la distance vis-à-vis de ses tutelles et à revendiquer ses propres méthodes de travail.

Dans le même temps, une déprofessionnalisation se développe à cause des politiques de décentralisation, des pressions gestionnaires, des nouvelles formes de division du travail entre professionnels. Depuis les années 2000 émergent de nouveaux acteurs qui relèvent de la médiation sociale avec lesquels les travailleurs sociaux doivent composer et collaborer, notamment quand ils inscrivent leur action dans le développement social local. Par exemple, les « femmes relais », ces habitantes des quartiers paupérisés, essentiellement issues de l'immigration, sont en proximité avec les personnes les plus fragilisées et jouent un rôle de médiation entre les familles immigrées et les institutions. Leur connaissance de l'action sociale leur permet d'être en capacité d'orienter, voire d'accompagner les personnes vers des organismes ou associations du secteur. Si aujourd'hui elles se sont organisées en association, leur professionnalisation reste en débat.

Ou bien encore, dans le champ du handicap, ce sont les Aides à la Vie Scolaire qui voient le jour dans les années 2000 pour soutenir dans leur scolarité des enfants porteurs d'un handicap. Il faudra attendre 2012 pour que leur professionnalisation soit envisagée. Dans la lettre de cadrage du groupe de travail sur la professionnalisation des accompagnants des enfants et adolescents en situation de handicap, datée d'octobre 2012, la Ministre déléguée chargée des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion, Marie-Arlette Carlotti annonçait que « L'une des mesures arrêtées à l'issue de la Conférence nationale du Handicap du 8 juin 2011 annonçait le lancement

_

²² Aballéa François, *Institutionnalisation, désinstitutionalisation de l'intervention sociale*, Toulouse, Editions Octarès, collection « Le travail en débat », 2012.

d'un plan des métiers du handicap. Le travail mené par ce groupe doit permettre de dégager les contours de cette nouvelle profession d'accompagnant qui inclura notamment les personnels intervenant au sein de l'École : les auxiliaires de vie scolaire et les assistants de scolarisation. La reconnaissance et la pérennisation de la fonction d'accompagnant doivent en passer par la définition d'un référentiel de compétences et d'activités »²³.

Selon Claude Dubar et Pierre Tripier, « il n'y a pas de profession "objective" mais des relations dynamiques entre des institutions ou organisations de formation, de gestion, de travail et des trajectoires, cheminements et biographies individuels au sein desquels se construisent (et se détruisent) des identités professionnelles, tout autant "sociales" que "personnelles" »²⁴.

A partir de ce contexte sociopolitique qui renvoie à la nécessité de développer le travail en partenariat, émerge l'hypothèse que l'évolution des organisations professionnelles induites par les politiques sociales actuelles génère une évolution, voire une transformation de la culture du métier d'éducateur spécialisé qui passe de la relation éducative à la coordination.

Cet état d'un contexte en mutation fait émerger une question centrale :

Comment les multiples évolutions dans le champ du travail social viennent impacter les processus de professionnalisation des éducateurs spécialisés ?

http://www.education.gouv.fr/cid65793/installation-du-groupe-de-travail-professionnaliser-les-accompagnants-pour-la-reussite-des-enfants-et-adolescents-en-situation-de-handicap.html#Lettre de%20cadrage, site consulté le 11 janvier 2015.

²⁴ DUBAR Claude et TRIPIER Pierre, *La sociologie des professions*, Paris, Editions Armand Colin, Coll. U, série "sociologie", 2003, p. 249

II. UN NOUVEAU PARADIGME D'ACTION

1. Le partenariat

Les situations d'exclusion, de handicap, de dépendance, de maladie ont conduit les acteurs de l'aide sociale à mutualiser leurs compétences et leurs moyens. « L'aide sociale ne serait plus un mécanisme mais un but à atteindre, par la conjonction de dispositifs complémentaires. Le but à atteindre est d'associer le corps social dans son ensemble à une entreprise de libération de l'état de besoin et des situations d'exclusion, créées par l'inadaptation, la pauvreté, la maladie, la vieillesse »²⁵.

D'une approche individualisée et centrée sur les compétences d'une institution, l'éducation spécialisée prend, elle aussi, aujourd'hui en compte l'environnement et le territoire des personnes. Au-delà du travail en équipe pluridisciplinaire en intra, les institutions se tournent vers des compétences externes pour une meilleure prise en compte des problématiques des usagers. Cette démarche repose sur la complexité des situations rencontrées par les populations. Il y a aujourd'hui nécessité de s'associer, de collaborer à plusieurs institutions pour garantir une amélioration des situations sociales. « C'est la complexité des situations et la complexité sociale qui amène à l'intervention croisée mais articulée de plusieurs acteurs aux compétences différentes. »²⁶

Le travail de réflexion de Fabrice Dhume sur les enjeux du « travail ensemble » débouche sur une définition du partenariat, comme méthode et perspective au service de l'intervention sociale. Pour lui, « le partenariat est une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action - faire autrement ou faire mieux - sur un objet commun - de par sa complexité et/ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de

.

²⁵ Hardy Jean-Pierre, Lhuillier Jean-Marc, Thévenet Amédée, « *L'aide sociale aujourd'hui* », Paris, Editions ESF, 2010, p. 13

Dhume Fabrice, Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales. Paris, Editions ASH, 2001, p.27

chacun des acteurs - , et élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre.»²⁷

Les différents éléments qui constituent cette définition ont été choisis en fonction de pratiques relevées dans le contexte actuel de l'intervention sociale, ancrés dans une approche qui est à la fois réflexive et pragmatique. Ils correspondent au sens que nous souhaitons retenir pour notre travail de recherche qui s'inscrit dans le champ social et médico-social.

Si depuis vingt ans, on ne perçoit pas d'évolution fondamentale dans les définitions du partenariat, les auteurs viennent, néanmoins, apporter des éléments qui viennent confirmer une pratique présente dans le secteur.

Ainsi, le dictionnaire critique d'action sociale, dans son édition de 1995, précise que « le partenariat (...), sans cesser d'être un instrument d'organisation, a pris depuis quelques années une consistance particulière, au point d'être devenu aussi une fin en soi, une valeur. Cependant, le partenariat, au delà de l'enjeu démocratique, tend a devenir progressivement un système comportant une nouvelle bureaucratie, avec sa gestion de la complexité, sa norme, ses rapports de pouvoir.»²⁸

Onze années plus tard, dans la version de 2006, Michel Chauvière, en s'appuyant sur cette définition, proposée en 1995, explique, que depuis les années quatre vingt dix, des écrits professionnels avancent que « le choix du partenariat ne fonctionne pas tout à fait comme antidote à la concurrence, mais plutôt comme un chemin alternatif susceptible de reconstituer l'unité imaginaire du champ de l'action sociale publique. »²⁹ Il ajoute une idée qui vient réaffirmer le choix stratégique des institutions à travailler ensemble en précisant que « si le partenariat est une économie de moyens, il peut apparaître aussi comme une mutualisation des ressources et des dynamismes »³⁰.

_

²⁷ Dhume Fabrice, *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales.* Paris, Editions ASH, 2001, p. 108

Barreyre Jean-Yves, Bouquet Brigitte, Chantreau André, Lassus Pierre (sous la dir.), *Dictionnaire critique d'Action sociale*, Paris, Editions Bayard, 1995, p. 273

²⁹ Chauvière Michel, définition du partenariat, *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Editions Bayard, 2006, p. 412

³⁰ Ibid., p. 412

Les instituions du secteur social et médico-social s'inscrivent bien aujourd'hui dans cette dynamique de travail et permettent donc à l'ensemble des acteurs de l'intervention sociale de coopérer en mutualisant leurs compétences au service des publics en situation de vulnérabilité qu'ils soutiennent, protègent et insèrent.

« L'action sociale est sociétale et partenariale, professionnelle et militante, productive de valeurs et de lien social »³¹.

³¹ Hardy Jean-Pierre, Lhuillier Jean-Marc, Thévenet Amédée, « *L'aide sociale aujourd'hui* », Paris, Editions ESF, 2010, p. 50

2. Une nouvelle notion pour penser les connaissances et l'action

La professionnalisation des travailleurs sociaux est traversée par la création de nouveaux diplômes et une réforme des diplômes avec une architecture en référentiels et en niveaux et l'amélioration de leur lisibilité (avec 2 Domaines de Compétences communs pour les niveaux III).

Même si on peut distinguer la profession du métier (Ion et Ravon, 2002) en référant la première à un statut et la seconde à une activité, nous retiendrons ici la professionnalisation dans le sens d'acquisition de compétences liées à l'activité professionnelle afférente au secteur de l'intervention sociale.

Le travailleur social se rattache donc à une profession. Pour autant, le Conseil Supérieur du Travail Social répertorie vingt et un métiers développés dans ce secteur d'intervention et 14 diplômes sont répertoriés au Code de l'Action Sociale et des Familles. Même si ces derniers ont des compétences communes, ils ont des référentiels professionnels différents³²: être assistant de service social ce n'est pas être éducateur spécialisé.

L'organisation de la qualification des travailleurs sociaux se présente sous différents angles (Etat, Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale, Région, opérateurs) qui font apparaître une pluralité de logiques liées à l'acquisition de compétences.

Par exemple, l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (UNAFORIS) propose, depuis 2010, de mettre au travail des perspectives de réforme des formations du secteur et notamment celles de niveau III. La mise en place d'apprentissages communs est envisagée sur les deux premières années de formation et une spécialisation au métier en troisième³³. Il est à noter que

-

³² Arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social et l'Arrêté du 20 juin 2007 relatif au Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, annexe 1.

³³ Annexe 1, modèle UNAFORIS d'architecture des diplômes en travail social.

cette architecture des formations du social était déjà évoquée par la Ministre de la Solidarité Nationale en 1982.³⁴

Comme l'envisage Francis Danvers, « à partir des années quatre-vingt-dix, l'usage de la notion de compétence tend à se substituer à la notion de qualification » ³⁵.

La professionnalisation des éducateurs spécialisés, au même titre que les autres travailleurs sociaux, s'inscrit donc aujourd'hui dans le « paradigme de la compétence »³⁶. Le secteur professionnel est d'ailleurs dans cette nouvelle dynamique avec la refonte des conventions collectives n°51 et n°66 qui amènerait les employeurs à évaluer l'indice salarial sur les compétences et non plus sur le niveau de qualification des salariés.

Cette notion de compétence est d'ailleurs traitée dans les différents champs des sciences humaines. Il n'existe pas une définition de la compétence mais plusieurs.

Le parlement européen propose une définition de la compétence dans la recommandation n°2006/962/CE: « Ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte, chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments. »

Philippe Zarifian explique en 2004 que deux significations de la notion de compétence émergent dans les années 1968 pour s'étoffer après la sortie de crise des années 1980 avec une définition complémentaire construite à partir de la montée de l'incertitude dans le champ des entreprises :

« la compétence, c'est l'occupation experte de l'espace d'autonomie dévolu (reconnu) au salarié, espace d'indétermination, de non-prescription, que l'action de l'individu ou du groupe « compétent » doit remplir. « La compétence, c'est aussi l'expression des capacités individuelles, singulières, au sein d'un ensemble collectif ». Enfin, c'est « assumer une responsabilité locale, en situation, savoir prendre la bonne décision

_

³⁴ Questiaux Nicole, Ministre de la Solidarité Nationale, *Orientations sur le travail social*, 28 mai 1982

Danvers Francis, « Les paradigmes de l'orientation dans la vie, Actualité de la Recherche en Education et en Formation », Strasbourg 2007, PROFEOR - Université Lille III, p. 8.

³⁶ Ibid., p. 2.

dans un temps court, face à un événement, qui est lui même une expression condensée de l'incertitude »³⁷.

Quatre définitions supplémentaires viendront donner un sens commun à cette notion pour aborder le référentiel de compétences des éducateurs spécialisés, inscrit dans l'Annexe 1 de l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

- 1. Dans le Traité des sciences et des techniques de la Formation³⁸, Sandra Bellier psychologue de formation, propose la définition de la compétence suivante :
- « La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ». Elle réalise ensuite une étude comparative des cinq manières d'aborder les compétences :
 - approche par les savoirs,
 - approche par les savoir-faire,
 - approche par les comportements et le savoir-être,
 - approche par les savoirs, savoir-faire et savoir-être,
 - approche par les compétences cognitives.
- 2. Guy Le Boterf³⁹, ingénieur conseil en ressources humaines et psycho-sociologue de formation définit la compétence comme « la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné ». Il distingue plusieurs types de compétences :
 - savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
 - savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
 - savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
 - savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
 - savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),

³⁷ Zarifian Philippe, *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris, Editions Liaisons, 2004, p. 27-29

³⁸ Carré Philippe et Caspar Pierre (coord.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Editions Dunod, 1999.

³⁹ Le Boterf Guy, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'organisation, 1997.

• savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

3. Pour Maurice De Montmollin⁴⁰, la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la

tâche.

4. Au sens du nouveau dictionnaire critique d'action sociale, « une personne sait agir avec compétence si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriées personnelles (...) et de son environnement (...), pour gérer un ensemble de situations professionnelles, afin de produire des résultats (...) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire »⁴¹.

Enfin, la notion de compétence apparaît aujourd'hui dans le code du travail par la création d'une méthode conçue pour anticiper les besoins en ressources humaines à court et moyen termes des entreprises d'au moins 300 salariés : la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences qui est inscrite dans le code du travail à l'article L 432-1-1. Elle vise à adapter les emplois, les effectifs et les compétences aux exigences issues de la stratégie des entreprises et des modifications de leurs environnements économiques, sociaux et juridiques. La GPEC est un outil de gestion prospective des ressources humaines qui permet d'accompagner le changement⁴².

⁴⁰ De Montmollin Maurice, *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Editions Peter Lang, 1984.

⁴¹ Le Boterf Guy, définition de la compétence, *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Bayard 2006, p. 136.

⁴² www.emploi.gouv.fr, dispositif de la GPEC, site consulté le 10 avril 2013.

3. Educateur spécialisé, entre révolution et évolution d'un métier

Il semble qu'un écart se formalise d'une part entre les orientations politiques et celles des organisations professionnelles, et d'autre part entre les compétences développées par les professionnels et les outils donnés en formation aux étudiants pour leur développement.

L'ensemble des particularités du travail en partenariat dans le secteur social et médico-social conduit à une organisation des pratiques institutionnelles et bouscule les éducateurs spécialisés dans leur démarche éducative.

Aujourd'hui, il existe un écart entre les compétences des travailleurs sociaux et les orientations politiques qui induisent des recompositions des organisations professionnelles du secteur.

Pour les éducateurs spécialisés, ne passerait-on pas d'un métier de la relation éducative, avec le lien à l'usager, à une dynamique de pilotage organisationnel à l'échelle du travail en partenariat et en réseau ?

Les orientations politiques induisent des changements dans le secteur. Les organisations professionnelles, en pleine mutation et en phase d'incertitude quant à leur avenir, inscrivent-elles leurs professionnels dans des pratiques de développement social territorialisé ou les maintiennent-elles dans l'accompagnement social et la conduite de projet, dans la relation à la personne en difficultés ?

On peut constater un point de tension entre le référentiel professionnel qui fait évoluer les pratiques éducatives vers du travail ensemble et les réalités de terrain qui imposent le maintien d'une activité à l'interne centrée sur la personne.

Au niveau de la formation professionnelle, les instituts de formation tentent de répondre à ces évolutions en préparant les futurs travailleurs sociaux à ces nouvelles compétences attendues, notamment sur le travail ensemble, à l'interne avec le travail en équipe et sur un territoire avec le travail en partenariat et en réseau, pour une implication dans les dynamiques institutionnelles et interinstitutionnelles.

Les conditions d'évolution d'une culture de métier semblent être réunies.

Le groupe professionnel des éducateurs spécialisés va-t-il conserver son identité alors qu'il s'est éloigné de ses fondements et qu'il passe de la relation éducative au pilotage institutionnel ?

Hypothèse:

Il existe un écart entre les orientations attendues par les politiques sur le travail en partenariat qui induisent les compétences développées par les éducateurs spécialisés en formation d'une part, et dans les pratiques mises en œuvre par les professionnels au sein des organisations du secteur d'autre part.

En conséquence, ces politiques génèrent une réorganisation des différentes structures qui doivent évoluer vers des pratiques de partenariat et réseau. Cette nouvelle organisation apporte des compétences renouvelées avec l'inscription des acteurs dans ces nouvelles dynamiques (qui vont peut-être à l'encontre de l'image ancienne de l'éducateur spécialisé centrée sur la relation à l'usager dans le cadre d'une institution bien délimitée) et finalement crée un écart entre les nouveaux et les anciens professionnels.

III. TRAVAIL EN PARTENARIAT : ENTRE DISPOSITIONS ET PRATIQUES

Afin d'interroger la place de cette dynamique de travail en partenariat et en réseau dans le champ de l'intervention sociale, nous avons entrepris d'enquêter sur les dispositions et les pratiques d'acteurs. Pour aborder cet ensemble complexe (de par le nombre d'intervenants, la diversité de leur métier et des secteurs d'activités), l'enquête cible des acteurs diversement positionnés en termes de trajectoire. On retient ici :

- des étudiants en fin de formation d'éducateur spécialisé : comment ont-ils intégré (ou non) ces nouveaux paradigmes d'action et au travers de quels éléments de leur parcours de formation ?
- des professionnels titulaires du DEES, nouvellement diplômés : viennent-ils confirmer ou infirmer l'importance du partenariat et du réseau dans leur pratique et comment analysent-ils l'évolution de leur métier dans ce contexte ?
- des référents professionnels⁴³ d'institutions relevant du champ de l'éducation spécialisée, titulaires du DEES que l'on tient comme représentatifs de la diversité des acteurs et, donc, des pratiques de ces institutions concernant cette question.

Les cadres d'analyse, dans lesquels nous inscrirons ces enquêtes, seront celui de la sociologie des professions (Champy, Dubar et Tripier) pour la lecture de l'évolution du métier d'éducateur et celui de la sociologie des organisations (Sainsaulieu et Mintzberg) pour identifier les pratiques institutionnelles en matière de travail en partenariat et leurs incidences.

Cette investigation interroge différemment les trois cibles retenues.

Pour les étudiants en fin de formation, nous avons retenu le principe d'une approche quantitative avec la passation d'un questionnaire. Les deux autres cibles sont abordées sur un mode plus qualitatif avec le recours à des entretiens semi-directifs.

Chacune de ces trois investigations sont présentées successivement ici avec, à chaque fois les partis pris méthodologiques retenus, les conditions de réalisation de l'enquête et les résultats ainsi obtenus.

⁴³ Ce sont ici, des éducateurs spécialisés en activité qui accueillent et accompagnent des stagiaires en formation au sein de leur établissement. L'arrêté du 22 décembre 1998 crée une attestation de compétence pour les formateurs de terrains. Le lieu d'accueil du stagiaire devient « site qualifiant » et le professionnel assurant l'accompagnement du stagiaire est le « formateur de site qualifiant ».

1. Interroger les étudiants en fin de formation, une approche quantitative

Dans un premier temps, une enquête quantitative a été réalisée auprès de 162 étudiants en formation d'éducateur spécialisé afin de recueillir des informations sur l'appréhension de cette question du travail ensemble en cours de formation et de professionnalisation. Ce questionnaire⁴⁴ a été diffusé aux étudiants de troisième année afin que leur expérience sur site, et donc leur pratique professionnelle, soit suffisamment développée.

1.1 La construction de l'échantillon

Il s'agit d'une enquête quantitative qui veut cibler des professionnels en devenir, c'est à dire des étudiants pratiquement en fin de cursus. En effet, en tout début de troisième année de formation, toute la partie des enseignements théoriques a déjà été dispensée. Les étudiants entrent dans une phase de production avec une grosse partie de stage à effectuer en situation de responsabilité, la moitié des stages ayant été réalisée en première et deuxième année.

S'agissant d'une enquête quantitative, nous avons voulu nous assurer d'un échantillon suffisamment important pour pouvoir, éventuellement, réaliser des analyses statistiques plus élaborées avec des croisements de variables ou, le cas échéant, sur des sous populations à l'intérieur de l'échantillon.

Donc, le premier critère était déjà d'avoir un échantillon quantitativement significatif. En l'occurrence, nous sommes parvenus à traiter 162 questionnaires remplis. Pour cela, nous avons eu recours à plusieurs instituts de formation pour optimiser les chances de rencontrer les étudiants. De plus, cette stratégie permet de contrôler « l'effet établissement » sur la nature de la pédagogie et les positions différentes des instituts, leur « style » concernant les problématiques professionnelles, même si les textes balisent fortement les contenus de formation. Dans le cadre de cette étude, et

⁴⁴ Voir annexe n°2 : questionnaire étudiants.

compte tenu des conditions de faisabilité (les moyens et les délais impartis pour cette enquête), au total, trois sites ont été retenus :

- Reims dans la Région Champagne-Ardenne, qui constitue 38% de l'échantillon,
- Lille pour la Région Nord-Pas-De-Calais qui représente 31,5%
- Angers pour la Région Pays de la Loire qui correspond à 29,6%.

De plus, afin d'éviter le bornage de la problématique du partenariat et réseau, le questionnaire a été présenté de manière très générale en proposant comme titre : « compétences et professionnalisation des éducateurs spécialisés en formation » 45.

1.2 Le questionnaire et les conditions de passation de l'enquête

Il s'agit d'un questionnaire papier comportant 61 questions avec cinq propositions de commentaires et un appel au commentaire final « sur la totalité ou une partie du questionnaire ». Le questionnaire est globalement structuré en trois grandes parties. La première interroge la perspective de la certification concernant toutes les épreuves. La deuxième partie vient questionner le travail en partenariat et en réseau au travers des expériences de stage et de la formation théorique. Enfin, la troisième se centre plus sur la perception de l'avenir du métier et du projet professionnel des étudiants au regard de l'importance de cette notion de partenariat.

La conclusion aide à « forcer l'attitude » sur l'évolution du métier sous cet angle du travail en partenariat et en réseau.

Le protocole de passation a été standardisé sur les trois sites. A chaque fois, le questionnaire a été remis aux étudiants réunis dans une même salle de cours. Il a été présenté par un formateur. C'est une passation auto administrée puisque chacun des étudiants a rempli le questionnaire récolté immédiatement après la fin de la passation.

-

⁴⁵ Annexe 2 : « questionnaire étudiants ».

La passation a aussi été réalisée dans le même temps, c'est à dire à la période de la rentrée 2014-2015 qui s'étale de la dernière semaine d'août pour un site jusque fin septembre pour le dernier.

Globalement, on verra que nous avons une population homogène (y compris sur les trois sites) avec une répartition de 21,3% d'hommes pour 78,8% de femmes ce qui est conforme à la répartition dans les établissements de formation⁴⁶. Logiquement, nous avons aussi une population majoritairement jeune puisque plus de la moitié a moins de 25 ans (55%), la moitié restante se situant à part égale entre les 25-30 ans et les plus de 30 ans (respectivement 24% pour l'un et 20% pour l'autre).

Avant d'entrer dans l'analyse, on peut supposer qu'il incombe à ce protocole « rigoureux » une qualité de réponses très satisfaisante avec très peu de non réponses. On le verra lors de l'interprétation, les espaces pour les commentaires sont souvent remplis et bien renseignés. D'ailleurs, les rares non réponses sont liées à une dimension que nous n'avions pas prise en compte au départ, celle de huit personnes en situation de « passerelle » entre le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur et la formation préparatoire au DEES qui sont dispensées d'un certain nombre de contenus de formation.

1.3 Les résultats

Le premier niveau tente de cerner, à l'approche des épreuves, comment ces étudiants se positionnent. Une première question interroge leur niveau de préparation pour chacune des 7 épreuves qui permettent l'obtention du diplôme d'éducateur spécialisé⁴⁷. A chaque fois, ils peuvent se positionner sur une échelle d'attitude (« oui

_

⁴⁶ 10233 femmes pour 3337 hommes en formation d'éducateur spécialisé dans les organismes de formation en France, en 2013. Sources : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), document de travail série statistiques n°193, Sandra Nahon, janvier 2015.

⁴⁷ Les candidats au DEES sont évalués sur quatre domaines de compétences à l'occasion de sept épreuves. Elles sont organisées par l'organisme de formation pour deux d'entre elles : « participer à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif» et « travail en partenariat et en réseau », par les terrains professionnels pour une troisième : « coordination » et enfin par le Rectorat pour les quatre restantes : « accompagnement social et éducatif spécialisé », « conception du projet », « travail en équipe pluri-professionnelle», « implication dans les dynamiques institutionnelles ».

tout à fait », « plutôt oui », « plutôt non », « pas du tout »). Cette échelle sera la même tout au long du questionnaire.

Comment vous sentez-vous prêt(e) pour chacune des épreuves suivantes :

	Non réponse	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	TOTAL
1 - Accompagnement social et éducatif spécialisé	2,5%	0,6%	12,3%	70,4%	14,2	100%
2 - Elaboration et conduite de projet	1,2%	1,2%	25,3%	67,3%	4,9%	100%
3 - Conception du projet	0,6%	0,6%	27,8%	64,2%	6,8%	100%
4 - Travail en équipe	1,2%	0,6%	6,8%	64,2%	27,2%	100%
5 - Coordination	5,6%	3,7%	48,8%	35,8%	6,2%	100%
6 - Implication dans les dynamiques institutionnelles	1,9%	5,6%	36,4%	50,0%	6,2%	100%
7 - Travail en partenariat et réseau	0%	5,6%	32,7%	55,6%	6,2%	100%

Ainsi, deux grands groupes apparaissent. Deux épreuves pour lesquelles ils se sentent particulièrement prêts avec des pourcentages importants 84% et 91% de satisfaction, la première pour le domaine de compétences n°1 et la quatrième avec le travail en équipe. En revanche, pour les autres épreuves, les scores sont nettement plus faibles, comme par exemple pour « l'implication dans les dynamiques institutionnelles ». Au final, l'épreuve pour laquelle ils ne se sentent pas prêts, est celle portant sur la coordination avec le score le plus faible (42%).

Cette première partie confirme notre hypothèse selon laquelle certaines épreuves sont plus redoutées que d'autres.

Les étudiants, au travers de ce questionnaire nous disent que là où ils se sentent le plus prêts, c'est pour l'accompagnement social et éducatif spécialisé avec une majorité de réponses « tout à fait ». Même si globalement, ils se sentent prêts pour l'ensemble des épreuves de certification, on remarque que les moins plébiscitées sont celle de la coordination et de l'implication dans les dynamiques institutionnelles avec le travail en partenariat et réseau.

	prêt épreuve coordination	prêt épreuve partenariat réseau
Non réponse	5,6%	-
Pas du tout	3,7%	5,6%
Plutôt non	48,8%	32,7%
Plutôt oui	35,8%	55,6%
Tout à fait	6,2%	6,2%
TOTAL OBS.	100%	100%

Pour affiner cette observation, on peut interroger, par domaines de compétences, le poids des différents composants de la formation : les stages, d'une part, et les cours d'autre part.

Cumul de	1 ^{ère} année		nnée 2 ^{ème} année		3 ^{ème} année	
Sans importance et peu important	cours	stage	cours	stage	cours	stage
1 - Accompagnement social et éducatif spécialisé	25,9%	14,8%	25,4%	4,3%	-	4,3%
2 - Conception et conduite de projet	54,9%	61,7%	17,9%	16%	-	1,9%
3 - Communication professionnelle	45,6%	25,3%	29%	8,6%	-	3,1%
4 - Implication dans les dynamiques institutionnelles	52,5%	58%	28,4%	16,7%	-	1,9%

Cumul de	1 ^{ère} année		2 ^{ème} année		3 ^{ème} année	
Assez important et très important	cours	stage	cours	stage	cours	stage
1 - Accompagnement social et éducatif spécialisé	70,4%	80,2%	73,4%	91,3%	-	93,3%
2 - Conception et conduite de projet	42%	32,7%	80,3%	80,8%	-	96,3%
3 - Communication professionnelle	50,6%	69,8%	69,1%	87,7%	-	96,3%
4 - Implication dans les dynamiques institutionnelles	43,2%	36,4%	69,8%	79%	-	94,4%

On s'aperçoit que ces deux éléments (coordination et travail en partenariat) sur la 1^{ère}, $2^{\grave{e}^{me}}$ et $3^{\grave{e}^{me}}$ année sont vécus comme importants : la situation n'est pas duelle, elle n'est pas contrastée.

On peut même observer une forme de socialisation professionnelle progressive au travers des stages, tout particulièrement si l'on retient le domaine concernant l'implication dans les dynamiques institutionnelles qui fait le plus appel à l'expérience sur sites :

Implication dans les dynamiques institutionnelles

	Stage de 1 ^{ère} année	Stage de 2 ^{ème} année	Stage de 3 ^{ème} année
Non réponse	5,6%	4,3%	3,7%
Sans importance	14,2%	2,5%	0,0%
Peu important	43,8%	14,2%	1,9%
Assez important	22,8%	48,1%	26,5%
Très important	13,6%	30,9%	67,9%
TOTAL OBS.	100%	100%	100%

Ce tableau permet de voir une sorte de socialisation professionnelle progressive au cours des stages.

Concernant l'importance des temps de formation sur l'implication dans les dynamiques institutionnelles, le tableau ci-dessous montre une progression dans la prise en compte des cours magistraux entre la première et deuxième année.

	Cours magistraux 1ère année	Cours magistraux 2ème année
Sans importance	13,0%	2,5%
Peu important	39,5%	25,9%
Assez important	30,9%	46,3%
Très important	12,3%	23,5%

L'importance des temps de formation sur l'implication dans les dynamiques institutionnelles est donc reconnue par les étudiants. A leurs yeux, même si, de manière générale et sur l'ensemble des domaines de compétences, les cours ont de l'importance, on se rend compte que l'expérience sur sites est notable puisque le stage de première année est annoncé comme important, le second l'est encore plus et enfin, le troisième est absolument essentiel avec 67% de « très important » et 27% « assez important ». Les commentaires effectués confirment d'ailleurs cette observation puisque la dimension professionnelle ressort fortement. En effet, les étudiants retiennent aussi d'autres éléments déterminants de la formation comme « les échanges », « les témoignages » et « les médiations éducatives du final, on peut dire que l'enchaînement des stages et des cours permettent une construction professionnelle progressive dans l'implication dans les dynamiques institutionnelles.

Concernant la 2^{ème} partie de ce questionnaire, à partir de la question n°40, on se décentre du temps de la formation stricto sensu et de la préparation aux épreuves pour leur demander comment ils se positionnent en tant que professionnels par rapport au travail en partenariat et réseau. Quand on les questionne sur ce que leur expérience de stage leur a amené, ils restituent quelque chose de plutôt mitigé. Ils disent dans un premier temps que la formation sur cette compétence est importante et finalement, offrent une vision assez pessimiste de cette dimension dans leur expérience de stage. En effet, leurs réponses rapportent que, pendant leur expérience de stage de troisième année, on leur a plutôt assez peu présenté le contexte du partenariat.

Pour autant, ceci ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'opportunité puisque cette dimension est malgré tout présente dans la structure. Ce qui apparaît au travers des deux tableaux suivants :

⁴⁸ Techniques, souvent artistiques, d'intervention mobilisées par les éducateurs dans l'accompagnement des publics.

Lors de votre stage de TROISIEME ANNEE, vous a-t-on présenté le contexte du partenariat/réseau de la structure ?

stage 3 présentation partenariat	Nb. cit.	Fréq.
Pas du tout	14	8,6%
Plutôt non	48	29,6%
Plutôt oui	72	44,4%
Tout à fait	28	17,3%
TOTAL OBS.	162	100%

Diriez-vous que cette dimension est investie dans cette structure?

stage 3, dimension investie par la structure	Nb. cit.	Fréq.
Pas du tout	2	1,2%
Plutôt non	19	11,7%
Plutôt oui	72	44,4%
Tout à fait	69	42,6%
TOTAL OBS.	162	100%

Cette dimension est investie par les terrains professionnels et pourtant, les institutions ne positionnent pas toujours les stagiaires sur cette dynamique.

Deux hypothèses émergent :

- le travail en partenariat et réseau n'est pas suffisamment identifié dans sa technicité et il n'est donc pas nécessaire de positionner des stagiaires là-dessus
- à l'inverse cette dimension est trop compliquée pour être soumise à un stagiaire.

Ces hypothèses seront reconsidérées à partir des réponses apportées par les professionnels en activité (cf. infra, « enquête qualitative »).

Au total, concernant le partenariat et réseau, les étudiants aimeraient que cette offre de formation en stage soit renforcée. Certes, ils sont 66% à voir cette offre positive; pour autant, au regard de l'importance accordée à l'alternance dans la formation, on peut s'étonner de voir cette part d'insatisfaction (un tiers), surtout concernant le dernier stage (qui est aussi le plus long).

Sur votre terrain de stage, diriez-vous que l'offre de formation concernant le partenariat/réseau est satisfaisante ?

stage 3 offre satisfaisante	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	2,5%
Pas du tout	6	3,7%
Plutôt non	45	27,8%
Plutôt oui	77	47,5%
Tout à fait	30	18,5%
TOTAL OBS.	162	100%

Cette dimension est annoncée importante pour le travail de l'éducateur spécialisé comme le montre le tableau suivant, alors qu'à ce stade du questionnaire (2^{ème} partie), on est vraiment dans le positionnement professionnel et non plus dans la perspective de validation aux épreuves de certification pour l'obtention du diplôme (1^{ère} partie).

Pensez-vous que cette dimension est importante pour le travail d'un éducateur spécialisé ?

Final dimension importante ES	Nb. cit.	Fréq.
Pas du tout	0	0,0%
Plutôt non	2	1,2%
Plutôt oui	44	27,2%
Tout à fait	116	71,6%
Ne sait pas	0	0,0%
TOTAL OBS.	162	100%

Cette dimension est importante aujourd'hui, le sera-t-elle encore demain?

Aujourd'hui, pensez-vous que cette dimension sera importante dans votre avenir professionnel ?

Final importance avenir	Nb. cit.	Fréq.
Pas du tout	0	0,0%
Plutôt non	2	1,2%
Plutôt oui	47	29,0%
Tout à fait	112	69,1%
Ne sait pas	1	0,6%
TOTAL OBS.	162	100%

Dans les deux cas, la réponse est unanime (on note la centralité des réponses sur la modalité la plus forte, on est ici dans la configuration de réponses saturées).

Quand on leur demande leur avis sur une évaluation a posteriori des éléments de la formation et de préciser ce qui mériterait d'être renforcé dans la formation sur cette dimension du travail en partenariat et réseau, les stages et les séquences en sousgroupes sont visiblement concernés avec respectivement 83% pour les premiers et 87% pour les seconds, tandis que les cours magistraux atteignent 59%.

Renforcer les cours magistraux, les stages, les séquences en sous-groupes

	les cours magistraux	les stages	les séquences en sous-groupes
Non réponse	2,5%	3,7%	1,2%
Pas du tout	9,3%	1,2%	1,2%
Plutôt non	29,0%	11,7%	9,9%
Plutôt oui	32,1%	38,3%	40,7%
Tout à fait	27,2%	45,1%	46,9%
TOTAL OBS.	100%	100%	100%

On retrouve d'ailleurs cette notion de séquences en sous-groupes dans les commentaires.

12 répondants sur 162 trouvent utile de donner des exemples concrets (question 51). Pour renforcer ces temps de formation, il faut « des témoignages », « du concret » et certains disent même que l'approche peut être « trop théorique » et qu'ils n'en voient pas la nécessité et la réalité au début de la formation, « les travaux en sous-groupes sont propices à l'échange et au progrès ».

Au final, sur ce point, nous pouvons donc affirmer le principe d'un cheminement formatif qui montre l'importance de cette dimension du travail.

En conclusion, et sans entrer dans des modèles d'analyses statistiques complexes, de type analyses factorielles, nous avons vérifié le poids de certaines variables classiques en sociologie et dans l'étude des comportements à savoir le sexe et l'âge.

Même si on n'imagine aucun rôle social qui pourrait discriminer les réponses sur l'exercice du métier du point de vue de l'engagement dans le travail en partenariat et en réseau, on a tenu, par précaution méthodologique, à croiser la variable du sexe sur un certain nombre de questions. A savoir : le fait de se sentir prêt pour les épreuves de certification, l'offre de formation par les terrains de stage et l'importance supposée de la dimension du partenariat et réseau dans l'avenir professionnel, d'une part, et l'évolution du métier, d'autre part.

Sexe / Sur votre terrain de stage, diriez-vous que l'offre de formation concernant le partenariat et réseau est satisfaisante ?

Sexe / stage 3 offre satisfaisante	Non réponse	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	TOTAL
Non réponse	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100%
un homme	0,0%	2,9%	20,6%	50,0%	26,5%	100%
une femme	3,2%	4,0%	29,4%	46,8%	16,7%	100%
TOTAL	2,5%	3,7%	27,8%	47,5%	18,5%	100%

Sexe / Pensez-vous que cette dimension est importante pour le travail d'un éducateur spécialisé ?

Sexe/final dimension importante ES	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	Ne sait pas	TOTAL
Non réponse	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%	100%
un homme	0,0%	2,9%	23,5%	73,5%	0,0%	100%
une femme	0,0%	0,8%	28,6%	70,6%	0,0%	100%
TOTAL	0,0%	1,2%	27,2%	71,6%	0,0%	100%

Sexe / Aujourd'hui, pensez-vous que cette dimension sera importante dans votre avenir professionnel ?

Sexe/final importance avenir	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	Ne sait pas	TOTAL
Non réponse	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%	100%
un homme	0,0%	2,9%	29,4%	67,6%	0,0%	100%
une femme	0,0%	0,8%	29,4%	69,0%	0,8%	100%
TOTAL	0,0%	1,2%	29,0%	69,1%	0,6%	100%

On voit ici que les variations sont minimes et statistiquement non significatives. A fortiori lorsque l'échantillon est hétérogène (avec une inégalité numérique entre les femmes et les hommes), il est utile de recourir à des tests statistiques. Ici, le test du chi2 confirme cette non significativité.

L'analyse pour la deuxième variable de l'âge apporte les mêmes conclusions que pour celle du sexe, les variations sont minimes et statistiquement non significatives (test du chi2).

Enfin, nous avons effectué un zoom pour voir s'ils n'y avaient pas d'autres éléments périphériques à la formation qui pouvaient avoir été déterminants. On a vu précédemment que la formation aux dimensions du partenariat et au réseau était accolée aux situations de travail et à l'activité : les temps de stage et les pratiques collégiales. De ce point de vue on pourrait penser que les étudiants ayant eu la

possibilité d'une sociabilité professionnelle (dans le secteur ou non) peuvent se distinguer des autres, forts de cette première expérience professionnelle. C'est ce que nous avons voulu vérifier en envisageant le poids éventuel de cette variable. Nous nous sommes centrés notamment sur la question de l'expérience professionnelle antérieure à l'entrée en formation.

En premier lieu, on s'arrête sur la part de ceux qui ont une expérience professionnelle avant d'entrer en formation : autour de 82%. Et dans les deux tiers des cas (62%), cette expérience est en lien avec le travail social⁴⁹. Il s'agit de surcroît d'une expérience relativement longue puisqu'on a environ un tiers pour lesquels c'est moins de un an mais pour 47% d'entre eux, il s'agit d'une expérience supérieure à un an.

Durée totale de votre expérience professionnelle antérieure à votre entrée en formation ?

durée expérience pro antérieure	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	29	17,9%
moins de 3 mois	12	7,4%
de 3 mois à 6 mois	8	4,9%
de 6 mois à 1 an	37	22,8%
de 1 an à 2 ans	22	13,6%
de 2 ans à 5 ans	27	16,7%
plus de 5 ans	27	16,7%
TOTAL OBS.	162	100%

Il était intéressant de vérifier l'impact de cette expérience dans le monde du travail (social ou non), notamment sur la dimension du partenariat et réseau. On peut ainsi voir que 40% de ces étudiants ayant eu une expérience professionnelle pensent qu'elle leur a apporté des compétences en la matière.

-

⁴⁹ Nous reviendrons sur cette question et son incidence par la suite.

Cette expérience vous a-t-elle amené des compétences en matière de partenariat/réseau ?

expérience prof antérieure compétences	Nb. cit.	Fréq.
Pas du tout	18	13,5%
Plutôt non	46	34,6%
Plutôt oui	50	37,6%
Tout à fait	19	14,3%
TOTAL OBS.	133	100%

Notons ici que les taux sont calculés sur les 133 personnes de l'échantillon qui ont répondu avoir une expérience antérieure à l'entrée en formation.

En croisant la durée totale de l'expérience professionnelle antérieure à l'entrée en formation, pour questionner le fait d'acquérir des compétences en matière de travail en partenariat et réseau, on note une corrélation assez forte entre la durée de l'expérience professionnelle et l'acquisition de compétences.

Durée totale de votre expérience professionnelle antérieure à votre entrée en formation ? Cette expérience vous a-t-elle amené des compétences en matière de partenariat/réseau ?

durée exp pro anté / exp prof anté compétences	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	TOTAL
moins de 3 mois	41,7%	33,3%	25,0%	0,0%	100%
de 3 mois à 6 mois	25,0%	37,5%	37,5%	0,0%	100%
de 6 mois à 1 an	18,9%	43,2%	35,1%	2,7%	100%
de 1 an à 2 ans	9,1%	31,8%	40,9%	18,2%	100%
de 2 ans à 5 ans	3,7%	29,6%	51,9%	14,8%	100%
plus de 5 ans	3,7%	29,6%	29,6%	37,0%	100%

Les scores « pas du tout » s'amenuisent quand la durée de l'expérience augmente. Ceux des « plutôt oui » et « tout à fait » progressent de 25% quand l'expérience est de moins de trois mois, pour dépasser 66% quand elle dépasse deux ans. La rupture est nette à plus de un an.

Les résultats de ces deux tableaux sont donc cohérents : l'expérience antérieure a un poids dans le développement de compétences pour le travail de partenariat et de réseau, et ce, d'autant plus que l'expérience est longue⁵⁰.

Donc, ceci confirme l'hypothèse d'une socialisation professionnelle qui se construit sur la durée. Mais de quoi cette durée est-elle faite ? En effet, même si on voit que cette durée est corrélée avec l'expérience professionnelle, ça ne veut pas dire que seule une expérience professionnelle antérieure à l'entrée en formation peut être un élément moteur dans cette socialisation professionnelle. On pourrait imaginer l'hypothèse d'une diversité de situations sociales qui concourent à la construction d'un positionnement professionnel un peu plus assuré dans le registre du travail en partenariat.

Enfin, quelle est la part d'expérience professionnelle sur ce point ? Ne s'agit-il pas tout simplement d'âge, de maturité et de comment cela peut s'inscrire dans une réassurance sur cette question du partenariat et réseau ?

Sur la question de la socialisation professionnelle, avant d'être la socialisation au travail social, revenons sur le poids de l'expérience professionnelle antérieure à l'entrée en formation. Nous avons regardé la structure des réponses selon que les personnes avaient eu ou pas une expérience professionnelle pour constater un lien entre l'existence d'une expérience et sa durée qui forge le sentiment d'être mieux préparé au diplôme.

Cette première batterie de résultats trouve à s'enrichir des commentaires, nombreux et très souvent fournis, amenés par ces étudiants. Notamment lorsqu'on demande, en conclusion du questionnaire, un avis global sur cette dimension du partenariat. La réponse est unanime : la quasi totalité des étudiants pense que cette dernière fait évoluer le métier. Nous avons bien un groupe de professionnels en devenir qui est tout à fait sensible à ce sujet. Là encore, c'est une question qui est bien renseignée et qui

_

⁵⁰ Cette remarque mériterait à elle seule un autre développement avec des investigations spécifiques : elle amène toute la question des critères, explicites ou implicites, mis en jeu lors des sélections notamment, qui conditionnent l'accès au métier.

montre la sensibilité de ce public à la dimension puisqu'ils sont 55, donc un tiers, à ajouter un commentaire à la question n° 57.

D'autre part, le commentaire final sur le questionnaire récolte 34 réponses, ce qui doit être souligné. Là encore, tout le monde rappelle l'importance du partenariat et réseau. Le point fort à retenir est que ces étudiants montrent du doigt les terrains qui n'engagent ou n'informent pas suffisamment les stagiaires de leur point de vue. Cette unanimité ne connaît qu'un seul avis contradictoire puisqu'une seule personne sur les 162 vient relativiser, nuancer le tableau avec une position qui semble relever d'une culture ancienne du métier très centrée sur l'accompagnement de la personne : le travail de partenariat et réseau est conçu comme une « dimension administrative ».

1.4 Analyse de la question n° 57

Nous avons retenu quatre entrées codées de la manière suivante :

- Une première avec les commentaires apportant des éléments en termes de pratique, avec des verbes d'action.
- Une seconde où le propos concerne une amélioration, une valeur ajoutée centrée sur l'usager, très présent dans les commentaires.
- Une troisième relevant de l'organisation, de la transformation dans une dimension administrative et politique de la réponse sociale.
- Et enfin une quatrième avec quelques positions spécifiques assez importantes.

La pratique :

On voit que le partenariat et réseau amène un plus à tous ces futurs professionnels avec les propos suivants :

« ça enrichit les connaissances, les compétences ; ça ouvre l'esprit, des possibilités ; ça amène des ressources ; ça favorise une évolution des pratiques ; ça accentue des interactions ; ça permet de travailler en lien avec d'autres acteurs des différentes structures ; ça permet de se nourrir ailleurs ; de combiner son action ; de mutualiser des compétences et des moyens ; ça

facilite les démarches ; ça accélère les choses ; ça fait du lien ; ça permet de la collaboration, de l'évaluation permanente, de la complémentarité de la remise en question, la confrontation des pratiques; de communiquer; élargir le champ de compétences ; ça permet de ne pas travailler seul ; permet d'éviter un certain nombre de risques, une toute puissance des gens ; partage avec des actions pluri professionnelles; permet une meilleure intégration sur le territoire; permet des appuis complémentaires; bénéficier de l'autre; ça décloisonne les pratiques ; ça donne une autre dimension ; ça ouvre sur des possibilités extérieures ; ça permet au professionnel d'ancrer sa structure dans un territoire; unir; proposer; aller chercher des perspectives d'action; partager ; connaître ; modifier le travail ; permet de la compréhension ; permet de la formation, de la discussion ; augmente les champs d'intervention ; permet de se détacher de son institution; comble les lacunes des professionnels; permet de réfléchir (notion transversale) ; aller à l'encontre de l'individualité ; permet des regards différents et au total, une évolution de l'ensemble des pratiques ».

Finalement trois idées émergent dans ce premier item, celle d'un « plus » pour le professionnel (enrichissement), d'éviter des erreurs (toute puissance, certitude aveugle) et d'un plus pour une pratique (pertinence de l'intervention).

Le public :

Sur les 55 réponses, il apparaît dans presque la moitié d'entre elles. Lorsqu'il est évoqué, c'est selon les termes suivants :

« amélioration de l'accompagnement des personnes ; individualisation de l'accompagnement ; répondre aux difficultés ; l'intérêt de la personne ; répondre à la complexité des problématiques ; accompagner au mieux les personnes ou l'usager ; aller vers une prise en charge globale ; répondre aux besoins spécifiques des publics, aux attentes des publics ».

Pour résumer, dans un contexte d'évolution des problématiques, les étudiants ont le souci d'adapter une qualité de prestations en faveur des usagers qui évoluent dans des

situations de plus en plus complexes - comme on a pu le préciser dans une partie précédente.

Le contexte sociopolitique :

Détermine à la fois l'évolution des publics et à la fois les possibilités de réponse. On parle beaucoup :

« Des différents partenaires ; de schémas d'organisation ; des évolutions du métier qui sont parfois précisées comme un rôle de coordinateur, de moyens ; évolution des questions sociales ; la notion de territoire est très présente ; l'impact économique qui fait partie de l'environnement et qui modifie la commande ; des possibilités, des capacités de répondre, donc il faut décloisonner, ouvrir les établissements ; répondre au manque de moyens. Prise en compte de l'environnement et du territoire et évolution sociétale avec des ruptures économiques ».

Le développement social local est évoqué clairement ; et de manière générale, il est fait référence au cadre législatif et une réponse le nomme explicitement avec la loi de 2007.

Positions spécifiques :

Enfin, quelques positions spécifiques avec quatre témoignages qui vont au delà de la question proposée. Le premier explique que le travail en partenariat et en réseau a toujours existé, mais que finalement, c'est aujourd'hui une utilité renforcée dans le contexte actuel qui permet son identification et sa visibilité. Le deuxième dit que c'est le quotidien de l'éducateur spécialisé, donc une position très forte à laquelle s'ajoute l'idée de la visibilité de cette dynamique de travail qui fait l'objet d'une formalisation. Un troisième renvoie également ce travail à une dimension quotidienne. Enfin, une quatrième position se démarque complètement de l'ensemble des répondants pourtant unanimes sur la place du partenariat, en disant, a contrario, que ce n'est pas le « quotidien de l'éducateur ».

Pour clore l'analyse des résultats de ce questionnaire, on peut formuler les résultats obtenus en quatre points :

- Globalement, les étudiants se sentent prêts pour les épreuves de certification du DEES, pour autant, deux d'entre elles semblent plus redoutées : la coordination et le travail en partenariat et en réseau.
- Même si les cours sont vécus comme importants, l'expérience de stage est reconnue comme un espace de formation important pour l'acquisition de compétences. En effet, les stages permettent une socialisation professionnelle progressive entre la première et la troisième année de formation. D'ailleurs, la dimension professionnelle ressort fortement dans l'ensemble des commentaires.
- Plus spécifiquement, le regard que portent ces futurs professionnels sur la formation au travail en partenariat et en réseau est assez critique, notamment sur l'approche expérientielle. Cette dynamique de travail est bien repérée au sein des institutions et les étudiants la ciblent comme une pratique aujourd'hui investie par les terrains de stage. En revanche, sa présentation et la mise en situation des stagiaires ne sont pas à la hauteur de l'importance qu'ils lui accordent dans le travail d'un éducateur spécialisé. Cet aspect de la formation sur site demanderait donc, à leurs yeux, à être renforcé. Le développement d'espaces de réflexion et de rencontre centrés sur la dimension professionnelle viendrait, pour eux, compléter l'offre de formation proposée par les terrains.
- Au final, sur cette question du travail ensemble, les réponses montrent que les étudiants, forts pour la majorité d'entre eux d'une expérience professionnelle antérieure à la formation, sont bien inscrits dans un cheminement formatif. Pour autant, la formation en alternance, même si elle contribue à cette acquisition progressive de compétences, n'est pas à la hauteur des enjeux du travail en partenariat et en réseau dans le secteur.

L'hypothèse au départ de ce travail se trouve confirmée par ces résultats, centrés sur des étudiants en phase d'entrée dans le monde professionnel (ce qu'ils sont avant même d'être salariés). Reste à voir si l'investigation auprès des autres cibles continue d'aller dans ce sens.

2. Des éducateurs spécialisés aux référents professionnels, pour une approche qualitative

Dans un second temps, nous avons réalisé une enquête qualitative centrée cette fois sur 20 professionnels en activité en nous appuyant sur des entretiens sociologiques semi directifs. Cette seconde enquête vise toutefois deux types de situation professionnelle contrastée :

- 10 professionnels titulaires du DEES et tous diplômés en 2013, échantillon déterminé pour limiter les variables et ainsi garantir la même temporalité et la même distance quant à la formation et au métier.
- 10 référents professionnels titulaires du DEES. Ces interviewés se distinguent par une expérience plus longue; mais aussi par le fait qu'ils sont engagés de facto dans la formation puisque leur rôle de référent les amène à encadrer des stagiaires. On veut ici déterminer la dimension que prend le travail en partenariat et en réseau dans l'accueil des stagiaires éducateurs spécialisés et cibler l'évolution des pratiques sur cette dynamique de travail dans leur institution.

Les entretiens sont évidemment anonymes ; les caractéristiques socioprofessionnelles de ces répondants sont présentées en annexes⁵¹.

L'échantillon est construit avec le souci d'une représentativité des institutions du secteur et de leur mode d'intervention. En effet, le partenariat se réalisant à l'échelle des institutions, le choix ne se porte donc pas sur le type de public accompagné. Nous retrouverons des organisations en intervention directe auprès des publics, des institutions s'inscrivant dans une intervention en milieu ouvert, dans l'hébergement et le suivi ambulatoire d'adultes ou d'enfants dans le champ social et médico-social. En revanche, elles se situent toutes sur le secteur de la Région Champagne-Ardenne.

La variable du sexe n'ayant pas été déterminante dans l'enquête par questionnaire, nous n'avons pas jugé nécessaire d'établir un prorata d'hommes et de femmes pour cette enquête qualitative.

_

⁵¹ Voir annexe n°3: terrains professionnels des interviewés.

Ces entretiens ont été réalisés par téléphone et enregistrés avec l'accord des interviewés. Différentes thématiques liées au travail en partenariat et en réseau ont pu être abordées à partir de six questions et avec le support de deux grilles distinctes pour ces deux publics⁵².

Pour les professionnels récemment diplômés, quatre thèmes ont été traités : la formation, la pratique professionnelle, les enjeux du travail en partenariat et enfin l'évolution du métier d'éducateur spécialisé.

Les référents professionnels, quant à eux, ont été sollicités sur l'accueil des stagiaires, la mise en situation professionnelle, la place du partenariat au sein de leur institution et enfin l'évolution du travail en partenariat dans leur pratique.

2.1 Analyse des entretiens avec les professionnels diplômés en 2013

Ces professionnels sont âgés de 23 à 35 ans. Ils ont tous effectué leur formation d'éducateur spécialisé en Champagne-Ardenne. Ils travaillent dans des institutions de la Région relevant des champs social et médico-social; 6 dans le secteur de la protection de l'enfance dont 4 en internat; 2 dans le secteur du handicap et 2 dans le secteur de l'insertion sociale et professionnelle.

Unanimement, le travail en partenariat et en réseau est présenté comme une dynamique de travail obligatoire et nécessaire dans l'accompagnement des publics. La référence et l'approche globale des situations viennent confirmer son inscription dans le temps. Il représente un espace de concertation qui devient une plus value pour les personnes et également pour les professionnels. La notion de coordination apparaît indispensable au bon déroulement de ce travail ensemble.

Concernant la question sur les enjeux du travail en partenariat et en réseau, le consensus concernant la plus value amenée par cette dynamique de travail est

-

⁵² Voir annexes n°4 : grille d'entretien des professionnels nouvellement diplômés et n°5 : grille d'entretien des référents professionnels.

manifeste et fortement affirmée dans la tonalité des réponses. Plus particulièrement, nous pouvons classer les réponses en deux types d'intérêt concernant ces notions.

Un premier concerne l'ouverture avec une entrée sur des observations, sur des compétences qui vont être cherchées à l'extérieur de l'institution, pour croiser des regards, prendre en compte l'environnement.

Une deuxième catégorie serait sur une augmentation, une amélioration, une efficience des pratiques que ce soit en terme de temps, d'augmenter la « connaissance des situations », de « partager l'information » pour « une meilleure insertion sociale » avec des « modes d'intervention complémentaire », pour « une meilleure prise en compte globale de la situation », « des solutions plus adaptées », « amélioration des pratiques », etc. Nous sommes bien cette fois dans une augmentation, une efficience, une amélioration des pratiques in fine à l'endroit des personnes accompagnées. De ce point de vue, nous retrouvons une relative symétrie avec les réponses apportées par les étudiants en début de troisième année de formation au niveau du questionnaire.

Deuxième point, l'évolution du métier. En est-il de même de ces professionnels qui se distinguent par l'expérience en situation contrairement aux étudiants qui, même s'ils ont eu des activités professionnelles, n'ont pas été impliqués avec le statut d'éducateur spécialisé.

Globalement, on peut dire que le discours est le même que pour les étudiants. Le travail en partenariat et en réseau participe à l'évolution du métier. Gage d'ouverture, cette approche est, pour l'ensemble, intrinsèque à l'accompagnement des publics. La réflexion qui est engendrée par la rencontre et la collaboration avec d'autres professionnels contribue à l'exercice, parfois contraignant, de l'analyse de leur pratique:

« Ça permet de réfléchir sur nos pratiques. Questionné sur ma pratique par le partenaire, finalement, je m'interroge moi-même sur ma pratique et mon accompagnement pour toujours tendre vers le plus adapté pour le jeune », « comprendre les situations en s'engageant dans un travail en partenariat et en réseau permet d'être dans la réflexion au quotidien ».

Cette remise en question quasi permanente et ce travail de re-connaissance réciproque permet à ces professionnels de développer un accompagnement dynamique tout en inscrivant les usagers comme des acteurs à part entière, tout autant que l'ensemble des professionnels qui contribuent à l'amélioration de leur situation.

« L'ES n'est plus le détenteur de la solution, mais donne la possibilité à la personne de choisir ce qui est le mieux pour elle ».

En l'occurrence, la notion d'approche globale de l'intervention sociale prend tout son sens.

Ce travail ensemble est, de manière générale, perçu comme une source d'apprentissages qui permet l'évolution des pratiques de l'éducateur. En effet, l'éducateur est pris dans une sorte de mouvement de capitalisation de l'information mis au service de l'usager. Forts de ces nouvelles connaissances, ces professionnels se mobilisent et trouvent des solutions alors que les situations pouvaient paraître insolubles.

« Le partenariat permet d'avoir accès à des compétences qu'on n'a pas et de les puiser ailleurs », « quand on travaille en partenariat, on ne se cantonne pas à notre institution, ce qui est enfermant, même pour les jeunes ».

La majorité des interviewés exprime un décalage entre leurs pratiques et celles des « anciens éducateurs ».

« Les éducs, qui ont plus de bouteille que moi, ne travaillent pas du tout de la même façon, la prise en compte des autres structures est différente », « les professionnels en place depuis 20, 30 et presque 40 ans n'ont pas cet automatisme et même cette envie de travailler en partenariat ou en réseau », « chez les anciens éducateurs, il y en a beaucoup qui ne contactent pas les partenaires qui rencontrent les enfants. Ils font un petit peu dans leur coin ».

Selon eux, cette différence d'approche s'observe de différentes manières :

« Logiques de travail différentes », « c'est un outil qui n'est pas vraiment utilisé au foyer », « c'est aussi lié à l'institution, pour mon chef de service et mon directeur, travailler en partenariat n'est pas une priorité », « avec l'ASE, il y a

cette notion de contrainte, sans elle, peut-être qu'on réfléchirait différemment pour les enfants et qu'on les accompagnerait de façon plus efficiente ».

Au final, ces professionnels nous disent que le travail en partenariat et en réseau ne se décrète pas mais qu'il relève d'une volonté des différents acteurs. Ainsi, la formation n'y serait pas étrangère :

« Tout ça, ça se fait avec la formation et pas sur les terrains. Aujourd'hui je bosse en partenariat alors que je ne l'ai vu qu'en formation théorique, avant de commencer je connaissais les enjeux du partenariat et de la vue d'ensemble qu'il permet », « le fait qu'on nous demande de théoriser tout ça, d'en comprendre les enjeux, ça permet de comprendre les articulations du travail ensemble ».

Les nouveaux éducateurs insuffleraient une nouvelle approche dans le secteur qui viendrait modifier l'accompagnement des publics. Ils établissent aussi un certain nombre de constats :

« On demande aux familles de s'ouvrir, alors, nous on doit le faire », « c'est une autre façon de travailler pour les ES », « mon employeur a insisté sur ce souffle nouveau, ça en dit long sur le travail en partenariat chez les anciens par rapport aux jeunes professionnels », « la nouvelle génération d'éducateurs n'a pas la même conception du travail en partenariat », « difficile de faire changer des pratiques avec des professionnels qui ont 20, 30 ans de bouteille », « je ne sais pas comment c'était avant la réforme du diplôme, mais je ne suis pas sûr qu'ils étaient amenés à y réfléchir comme on a été amenés à le faire ».

Pour l'ensemble de ces professionnels nouvellement diplômés, la formation permet de cibler les enjeux du travail en partenariat et en réseau et de ce fait, elle leur permet d'en voir sa nécessité. Elle contribue donc, selon eux, à leur inscription dans cette dynamique de travail.

Alors, qu'en est-il réellement de leur perception de la formation initiale et de ses stages? Ont-ils la même appréhension que les étudiants en fin de cycle sur cette question?

Si l'élaboration d'un dossier spécifique⁵³ sur le travail en partenariat et en réseau est repérée par l'ensemble des interviewés comme un support pédagogique clé dans l'appréhension théorique, les stages ressortent unanimement comme les espaces potentiels de formalisation pratique. Comme pour les étudiants en fin de formation, les expériences sur sites permettent une rencontre progressive avec cette forme de travail. Les stages permettraient une mise en situation graduelle entre la première, la deuxième et la troisième année. Néanmoins, ils précisent pour la plupart que l'accès à la pratique est induit par les professionnels et l'institution qui les accueillent en stage :

« En milieu ouvert, oui, en Maison d'Accueil Spécialisé et en Maison d'Enfants à Caractère Social, non. Ca dépend des professionnels et des institutions. En MAS, on est sur le quotidien, en MECS, cette mission est confiée aux référents extérieurs », « en foyer d'hébergement, donc handicap, ça n'existe pas vraiment, c'est un espace fermé », « en MECS, le partenariat est biaisé avec l'Aide Sociale à l'Enfance. C'est en fonction de la volonté des professionnels à travailler ensemble, c'est une institution fermée », « une institution d'hébergement sanitaire fermée, donc approche théorique », « ça dépend du terrain, si les professionnels bossent en partenariat ou pas », « le secteur hospitalier n'est pas dans cette dynamique de travail », « en MECS, le partenariat : un grand mystère pour les professionnels. Le partenaire premier, c'était l'ASE, mais pas de lien ni de concertation ».

Les interviewés semblent en accord sur un autre point : celui d'un décalage entre la formation théorique dispensée en institut et la formation pratique liée à l'expérience de stage. « Il y a un fossé entre la théorie et la pratique » entend-on dire. Et même s'il existe une mise en situation de travail progressive au travers des trois expériences sur sites, le stagiaire de première année peut facilement ignorer cette question si le professionnel et son institution ne cible pas concrètement le travail réalisé dans le cadre du partenariat et réseau. En effet, l'orientation du stage se fera plus

⁵³ Les étudiants bénéficient d'apports théoriques en cours magistraux et sont accompagnés par des professionnels du secteur en travaux dirigés (module de 35 heures) pour élaborer un écrit d'une quinzaine de pages sur leur implication dans le travail en partenariat et en réseau qui sera présenté à l'épreuve de certification du DC4.2.

particulièrement sur la rencontre avec le public et la découverte de l'accompagnement du quotidien, ainsi le travail avec l'extérieur ne sera pas considéré comme une dimension à découvrir dans une pratique éducative :

« En première année, les professionnels ne savaient pas le définir », « premier stage, notion occultée car j'étais sur la découverte de l'accompagnement au quotidien », « en première année, j'étais en stage en MAS, donc thématique non traitée », « en première année, même en stage en ASE, je n'avais pas de prise de conscience de l'importance du partenariat ».

Si, unanimement, ces jeunes professionnels ont repéré la complexité du travail en partenariat, tous se sentent armés théoriquement pour l'aborder.

Comme pour les étudiants, les pistes d'amélioration devraient se tourner vers la formation pratique :

« Théoriquement, ce qu'on a, ça suffit. Parce qu'au final, on arrive à visualiser la chose et on ne peut comprendre qu'une fois qu'on est dedans », « voir concrètement comment ça se monte, car c'est compliqué à comprendre quand on ne l'a jamais vu ».

Les terrains sont encore une fois présentés comme les cibles à toucher pour améliorer la formation des futurs éducateurs :

« Il faut sensibiliser les professionnels aux enjeux du travail en partenariat », « former les professionnels », « il faudrait former les gens, les professionnels sur le partenariat et le réseau, directement sur les terrains professionnels. Parce que les ¾ des terrains de stage ne bossent pas en partenariat ou en réseau. J'ai l'impression que ce sont vraiment les gens qui y sont obligés », « il faut faire quelque chose sur les lieux de stage ».

De plus, comme pour les étudiants, ces professionnels nouvellement diplômés mettent l'accent sur l'importance de la pratique dans la formation notamment en développant la collaboration avec les terrains, en multipliant les échanges avec des professionnels :

« Faire plus de liens avec les terrains » avec « des interventions de professionnels du secteur », « développer les espaces de parole », « développer

les temps d'échange de pratiques », et « partages d'expériences », « développer les témoignages pour éclairer la théorie ».

Bien que les modèles de référence traditionnels de la profession participent à la construction identitaire des professionnels, par leur engagement et leur implication dans cette dynamique de travail, ces nouveaux éducateurs contribuent à l'évolution du métier qui est en cours :

« On est obligé de travailler à l'extérieur et ça fera évoluer le travail des éducateurs spécialisés », et de nouvelles fonctions se laissent entrevoir, notamment celle de la coordination, « les éducateurs sont plus souvent sur des postes de coordinateurs ».

Au total, selon ces acteurs, c'est l'évolution du travail qui provoquera l'évolution des pratiques et des paradigmes. Une évolution silencieuse de fait, qu'ils aimeraient bien voir accélérée.

2.2 Analyse des entretiens avec les référents professionnels

Cette fois, ces 10 professionnels ont été choisis parce qu'ils exercent la fonction de « tuteur référent » en accueillant des stagiaires éducateurs. Leur position est forte puisqu'ils ont de l'ancienneté et qu'ils sont impliqués de facto dans le métier et la formation. Ils ont aussi une connaissance de l'organisation du secteur et des professionnels, des dernières nouveautés en termes de formations et des évolutions du secteur social et médico-social. On les considère donc au rang « d'informateur privilégié ».

Nous notons que les institutions ne sont pas toutes avancées au même point concernant l'accueil des stagiaires. Effectivement, la notion de « site qualifiant » est récente dans les textes, comme la mise en place des tuteurs référents aussi. Ce sont les réformes des diplômes du secteur qui ont signifié la fonction professionnalisante des stages en reconnaissant la responsabilité des terrains dans l'accueil de stagiaires. Les établissements et services qui développent une politique d'accueil des stagiaires et proposent une offre de formation idoine aux métiers du secteur sont reconnus « sites qualifiants ». Les professionnels désignés par ces institutions pour accompagner et

soutenir la mise en pratique des stagiaires sont désormais appelés « tuteurs référents ». Leur fonction est essentiellement centrée sur l'organisation du tutorat interne : politique d'accueil des stagiaires, organisation des parcours, en lien avec l'organisme de formation. La loi du 24 novembre 2009, relative à la formation tout au long de la vie, permet la délivrance d'une attestation de compétence aux professionnels ayant suivi des modules de formation sur le développement de la fonction tutorale.

Dans les dix professionnels exerçant une référence professionnelle auprès de stagiaires éducateurs, seul un professionnel a suivi la formation de tuteur référent.

Cet accompagnement de stagiaires s'effectue pour l'un d'entre eux depuis un an, pour les autres depuis au moins quatre ans et pour quatre d'entre eux depuis plus de dix ans. Ils exercent dans des institutions du secteur social et médico-social depuis au moins cinq ans, 3 interviennent en protection de l'enfance, 4 dans le champ du handicap, 2 dans le champ de l'insertion sociale et 1 dans le champ de l'addictologie.

Ce panel illustre cette diversité de configurations dans la professionnalisation de l'accueil des stagiaires.

Les référents expliquent que l'accueil des stagiaires est orchestré dans les structures par un protocole pour seulement deux institutions sur les dix représentées. Trois sont en cours d'élaboration :

« On est en train de le mettre en place. J'ai suivi la formation tuteur référent en 2013 parce que c'est un outil qui nous manquait pour créer un livret d'accueil des stagiaires et du coup avoir un protocole, une procédure et de bien voir l'articulation entre le lieu d'accueil et le lieu de formation », « on est en train de faire un protocole, on y travaille », « aujourd'hui on a un protocole en cours de finition par notre direction. Il décline qui est référent, les modalités. Il décline tout de A à Z, l'engagement de l'institution dans la formation, l'engagement de l'établissement dans le stage, tous les préalables, les structures d'accueil, bref, dix pages, mais ça devrait être réduit après. »

Pour les cinq autres, même si les référents inventent une procédure spécifique, il n'existe pas de protocole institutionnel pour procéder à l'accueil :

« Un protocole ? Non, les stagiaires envoient leur candidature pour un stage et le chef de service me la transmet », « pas de protocole spécifique. Le stagiaire fait sa demande et appelle le service. On le reçoit une fois pour connaître ses attentes, pour savoir en quelle année il est, et puis nous, on voit si ça peut coller », « le stagiaire est reçu par l'éducateur intéressé et puis si ça fonctionne bien, on signe les conventions et c'est parti. »

Donc, même si des structures s'engagent aujourd'hui dans une démarche rigoureuse et identifiée pour accueillir les stagiaires, la moitié reste sur une démarche empirique, le référent professionnel devenant le garant de l'accueil de chaque stagiaire : « Non, pas de protocole d'accueil. On en a un qui nous est personnel. »

Pour l'ensemble des référents, la mise en situation professionnelle des stagiaires se fait de manière progressive. On notera que les institutions offrant un hébergement aux usagers seront peut-être plus propices à une inscription rapide dans un rôle éducatif. En effet, les professionnels expliquent que l'internat oblige une implication plus forte dans le quotidien du public accueilli :

« Les étudiants sont sur le terrain avec leur référent professionnel. Et comme c'est un accueil dans des maisons, ils vivent le quotidien avec les enfants et les éducateurs. », « ça va être sur le quotidien, c'est un foyer d'hébergement donc internat, il y a différents lieux de vie avec internat collectif, semi-collectif et appartement. Après, on va voir comment il se sent et surtout comment les usagers vont l'accueillir et lui permettre de s'installer. »

Spontanément, les interviewés annoncent deux créneaux spécifiques sur lesquels le stagiaire pourra se mobiliser et s'impliquer pour répondre à ses objectifs de stage. La mise en situation se fait dans l'accompagnement individuel (souvent annoncé en « coréférence » ou en « binôme ») ou collectif des personnes par l'inscription du stagiaire dans les activités ou actions proposées par les travailleurs sociaux de la structure :

« Ils font un accompagnement en binôme sur une référence. », « et puis au fur et à mesure, ils sont amenés à prendre quelques références, enfin, co-référence. », « ils prennent en route un activité et s'y inscrivent. », « il y a tout

ce qui est de connaître les outils, souvent, nous faisons une co-référence avec un éducateur. »

Globalement, les stagiaires pourront s'impliquer dans l'activité existante, voire, dans certains cas être force de proposition par la mise en place de projets :

« Il n'y a pas de liste exhaustive dans la mise en situation. Dans toutes les missions qu'on est amené à faire, le stagiaire nous accompagne et peut accompagner. », « soit dans le quotidien, soit dans la mise en place d'activités. C'est eux qui mènent le projet en doublure avec un éducateur référent. », « les stagiaires peuvent monter un projet. Et en fonction de leur projet, ils peuvent être orientés, par exemple pour découvrir le volet pédagogique ou sur le volet plus éducatif de l'internat. »

Enfin le travail en équipe par la participation du stagiaire aux différents temps institutionnels :

« Ils participent à toutes les réunions d'équipe. », « il y a tout le vécu et puis les réunions d'équipe, les discussions qu'on peut avoir entre nous. », « il y a aussi forcément les réunions de coordination, les réunions d'information, tout ce qui relève de la vie institutionnelle. ».

Un seul référent annonce de manière précise une mise en situation sur le registre du partenariat et réseau :

« Les stagiaires ont la possibilité de participer à des actions collectives, des projets de remobilisation, des sorties. Et puis après, tout ce qui est suivis individuels, développement du partenariat, réseau, etc. »

Les référents professionnels attendront donc une question spécifique sur la mise en situation sur le domaine de compétences 4 (implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles) pour évoquer cette dimension du travail.

Les résultats sont alors mitigés. En effet, la moitié des interviewés expliquent comment les stagiaires peuvent se faire une expérience sur le travail en partenariat de manière concrète :

« Il y a les rencontres avec les collèges, le Centre Médico Psycho Pédagogique, on a beaucoup de réseaux en fait en milieu ouvert. Au début, ils font avec nous, ils participent aux rencontres, ils peuvent donner leur avis, ça c'est important. Quand ils suivent une situation en particulier et bien, on les laisse téléphoner par exemple pour voir comment ça se passe avec l'enfant et la famille. Ils s'inscrivent dans les missions du service », « au niveau du réseau, c'est plus dans le montage de projets, on travaille avec des associations. Dans l'accompagnement du jeune, c'est là où il y a beaucoup de partenariat avec les Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques, le soin psychique, les circonscriptions d'action sociale. C'est là que le stagiaire prend plus en charge un à deux jeunes avec son référent et va faire du travail interinstitutionnel, etc. Comme on a plusieurs foyers, ça arrive qu'on fasse des sorties, des activités ensemble. Aussi, on leur propose, dans la découverte inter institutionnelle, comme on est une grosse institution avec quand même pas mal de structures, on leur propose toujours d'aller passer une journée dans les autres foyers et de rencontrer les équipes de milieu ouvert. Dans la mise au travail, c'est plus au niveau des gamins et de leur référence », « par exemple on a eu une stagiaire cette année, elle a pu suivre un usager dans le service alcool et travailler avec des partenaires. Chez nous (au service toxicomanie), le stagiaire ne peut pas le faire concrètement, on s'arrange pour qu'elle puisse le faire avec un autre service, donc avec un accompagnement, là où c'est plus possible. Pour une autre stagiaire, elle a eu la possibilité de travailler avec un juge d'instruction mais avec d'autres juges et d'autres corps de métier on ne le ferait pas du tout.»

Pour les cinq autres référents professionnels, contrairement aux premiers, cette dimension du travail semble être suffisamment complexe pour ne pas avoir la possibilité d'y inscrire les stagiaires.

« Je n'ai pas d'exemple concret, c'est un vrai travail qu'on a à faire au niveau de notre institution parce qu'on veut définir les notions de réseau et partenaire. Du coup, c'est quelque chose... pas qu'on n'aborde pas mais qu'on évite

d'aborder, en tous cas on estime qu'on ne va pas pouvoir l'aborder de manière très efficiente. Parce que nous même on n'est pas très au clair par rapport à ça. Les professionnels de l'institution, on est pas très au clair avec le réseau et le partenariat, notre projet d'établissement est caduc, on est en train de le réécrire ce qui sera l'occasion de retravailler ça. Parce que c'est un gros pan de notre travail qui est en cours », « partenariat, réseau ... partenariat, réseau, non, enfin, là je pense à du travail avec un centre médico-social... il est informé. Il est informé de ce qui se passe mais ce sont des réunions qui sont le plus souvent annuelles chez ces gens là... donc non, il ne sera pas impliqué. Mais il saura quand même ce qui s'y passe. Ca lui aura été expliqué, bon si il y a un enfant qui est en famille d'accueil, etc. Tout ça lui sera expliqué et il y a tout de même un suivi tout au long de l'année de l'enfant qui est au Centre Médico Social par exemple. Bon, soit on a des retours par les familles d'accueil, soit on a des coups de téléphone informels par les gens du CMS, ça dépend. Et donc oui, les personnes en stage, elles sont forcément informées de la situation. Alors, le travail à proprement parler en partenariat, je ne vois pas trop. Ou peut-être au niveau du sport, de l'Union Sportive de l'Enseignement Premier degré, là, il est arrivé une fois ou deux où on avait un stagiaire qui rencontrait les animateurs de l'USEP », « non, non, non, ce n'est jamais arrivé ça. Par exemple si on va à une réunion dans un CMS, au Conseil Général, il peut venir mais il ne va pas y aller seul de toutes les façons. Et il va être plus en écoute, en observation. Par exemple, pour le dernier stagiaire, avec des familles. On a des réunions mensuelles avec des parents d'enfants atteints de Troubles Envahissants du Développement et là le stagiaire y participait justement. Là, quand il commence à bien connaître les enfants, il pouvait quand même prendre la parole et c'était aussi au sein de l'institution. Parce que quand c'est à l'extérieur, non... ou en centre de jour peut-être, c'est arrivé une fois. Mais ça dépend aussi à quel moment du stage ça se situe. Et quand il y a une bonne connaissance de l'enfant, nous ça ne nous embête pas qu'il prenne la parole et justement qu'il partage son expérience et sa connaissance de l'enfant. Mais,

moi, ça ne m'est jamais arrivé, non », « je pense que ça c'est un peu plus compliqué... dans le sens où, et dans la dynamique de l'institution avec le travail avec les enfants et dans la dynamique des stagiaires, fréquemment, j'ai remarqué aussi, ils sont plus au rythme de l'enfant, donc, ils croisent plus les lieux de l'enfant. Ils sont accompagnés par les éducs avec qui ils élaborent, avec qui ils viennent mettre de la pratique sur ce qui se passe et essaient d'élaborer une réflexion éducative mais, ils sont moins dans les instants de partenariat je pense. Donc, ils ont une connaissance théorique par ce qui leur est transmis par les chefs de service, par les éducs et plutôt dans des moments clés. Par exemple, avec telle école, tel Institut Médico Educatif, il y a un partenariat particulier dans le cadre d'un projet. Ou alors, avec les services publics, après, ça dépend aussi du calendrier, même si les stages sont souvent longs, les enfants ont aussi des calendriers qui peuvent être chargés. Et en termes d'expérience et d'élaboration des postures éducatives, on a envie plutôt de les mettre là dessus », « nous, on n'est pas contre les stagiaires qui pourraient aller à l'extérieur, créer du lien avec les clubs, les centres sociaux, etc. Ca s'est déjà vu aussi. Faut dire quand même que dans les institutions ce sont les éducs chefs, les chefs de service qui ont le plus de liens avec les partenaires. C'est eux qui font le travail de partenariat, ils se gardent quand même cette ouverture avec les autres institutions. »

Si la compétence du travail en partenariat reste compliquée à transmettre aux stagiaires, cette modalité d'intervention dans le secteur a une place conséquente au sein des structures. En effet, les référents professionnels sont unanimes pour dire que cette dimension est importante dans leur institution.

« Oui, franchement oui. On en a besoin », « très importante oui. On ne travaille pas tout seul », « et bien oui, c'est indispensable. On ne peut pas travailler sans partenaires », « cette dimension est importante et même indispensable », « on accueille des enfants, c'est la protection de l'enfance, donc à partir de là, on est dans une dynamique de travail en partenariat et en réseau », « l'institution

essaie d'animer le travail éducatif en mettant un peu de moyens et en proposant une vie interinstitutionnelle, ce qui fait appel à d'autres partenaires », « oui, comme tout le monde. Oui, comme toutes les institutions. »

Comme les étudiants et les professionnels nouvellement diplômés, certains expriment une nécessité liée à une dimension politique et à l'évolution du secteur et des situations rencontrées par les publics :

« Tout ça est forcément innovant, puisqu'aujourd'hui, on n'a plus de moyens financiers. Donc, on doit être innovant dans les projets, on doit trouver d'autres solutions. Donc on ne peut plus bosser seul, on doit aller chercher ailleurs des solutions et se regrouper », « avec tout ce qui est projets et montages de projets, il y a quand même un travail important qui est fait à ce niveau là », « comme les jeunes ont de multiples problématiques, donc c'est indispensable ce travail en partenariat », « rien que pour construire le projet d'accompagnement de l'enfant, c'est une dimension interdisciplinaire, donc forcément, la notion de partenariat est bien présente. »

Pour l'ensemble de ces professionnels, leur pratique en matière de travail en partenariat et en réseau a évolué. Pour certains, cette évolution est directement induite par les orientations stratégiques des partenaires :

« Il y a eu des changements, avant on correspondait directement avec les juges, maintenant le Conseil Général s'est repositionné et on doit passer par eux. C'est eux les garants du placement donc, du coup, on a changé de dynamique parce qu'on n'est plus dans la même position. On rend des comptes aux collègues éducateurs au CG, ce qui fait parfois un changement de posture », « faciliter le partenariat par la mise en place de plateformes avec des numéros et en fait, on s'écarte de plus en plus, on ne peut plus avoir accès à un conseiller pôle emploi par exemple. La ligne « travailleurs sociaux » de la CAF a disparu, des petits exemples qui nous montrent que c'est de plus en plus compliqué. L'évolution, on la repère aussi avec d'autres collègues, d'autres

boîtes qui observent aussi que c'est compliqué. Donc, eux aussi galèrent, on partage les mêmes observations. »

Pour d'autres, l'expérience et le temps permettent à l'éducateur de s'inscrire dans un travail en partenariat mais aussi d'alimenter celui-ci pour le faire grandir (c'est ce que dit l'interviewé qui suit) et ainsi de faire évoluer sa pratique :

« Au fil des années, forcément. Tu crées des liens encore plus forts avec certains partenaires ou institutions. Et encore plus pour le réseau, tu constitues ton réseau personnel et d'année en année, tu fonctionnes de mieux en mieux. Donc, forcément ça évolue vers le positif. C'est la pratique et l'expérience qui font évoluer ce travail. Oui, parce que nous, on travaille sans mandat, donc on travaille avec qui on veut bien travailler et qui veut bien travailler avec nous, en gros, autour des situations », « moi je trouve qu'il y a une évolution dans ma pratique. Ce sont les rencontres qui sont importantes et la façon de travailler au niveau des personnes, plus que des institutions. Quand tu finis par te connaître et savoir comment l'un et l'autre travaillent, ça évolue beaucoup plus vite. Donc maintenant, on fait évoluer des situations plus facilement et beaucoup plus efficacement parce qu'on a l'habitude de travailler avec telle ou telle personne et on sait, on la connaît et on a l'habitude d'échanger ensemble. De savoir ce que l'un et l'autre font, c'est beaucoup plus efficace », « depuis le début de ma carrière, oui. Je dirais oui, enfin c'est peut-être aussi parce qu'on se connaît mieux. D'un établissement à l'autre, on se connaît mieux, on se rencontre et puis voilà, je pense que le travail en partenariat a augmenté effectivement. Je pense que c'est lié au temps et à la longévité dans un poste. » Les pratiques éducatives évoluent donc, mais qu'est-ce qui induit cette évolution?

« Peut-être qu'avant il y avait moins de nécessité à se rencontrer. On était moins proche des problèmes familiaux, chacun résolvait son problème dans son coin », « l'évolution se fait parce qu'il a des besoins nouveaux chez les personnes qu'on accompagne », « on a donc besoin d'avoir des avis et le regard et le retour de professionnels qui travaillent aussi avec eux. On a aussi des

Pour certains, cette évolution relèverait plus de la prise en compte des publics :

enfants qui sont autistes et qui ne sont pas forcément à temps complet à l'IME, ils sont pris en charge dans des structures à l'extérieur, comme en centre de jour. Il y a des jeunes qui sont aussi en foyer relai chez les ados et là c'est pareil, on travaille avec les professionnels qui les accueillent. »

Pour d'autres, les orientations politiques obligent les institutions à ajuster leur intervention et ainsi de s'ouvrir davantage au travail en partenariat et en réseau :

« Parce que les IME s'ouvrent aussi. On a été longtemps à travailler sur nous mêmes et avec la politique d'intégration, on a besoin de s'ouvrir car on travaille avec des enfants qui ont des problématiques peut-être aussi particulières », « je pense que ça correspond quand même à la loi de 2007, mais je n'ai pas creusé la question. »

A l'inverse, certains des commentaires ciblent une simple volonté institutionnelle :

« Honnêtement, je ne pense pas que cette évolution soit induite par le cadre législatif, enfin, je ne le vois pas comme ça. Au niveau de l'institution, plutôt au niveau des responsables ou des encadrants techniques de proximité, ils le souhaitent, ils sont toujours partants quand on fait des actions avec d'autres partenaires. Et aujourd'hui, c'est obligatoire, je ne vois pas comment on pourrait faire sans. Avec mon expérience professionnelle donc 20 ans au Conseil Général, je me rends compte que plus on travaille avec l'extérieur, les partenaires extérieurs, plus c'est efficace. Et c'est vrai que je travaille mieux avec les partenaires et en réseau maintenant en AED qu'auparavant en suivi de placement où c'est beaucoup plus réglementé, beaucoup plus compliqué avec le judiciaire... et puis on a plus le temps de le faire, c'est moins contraint », « même si on bosse avec quelques partenaires, oui, on fonctionne en autarcie, à part en santé et culture où là, ça roule, on a des partenaires. En tout cas dans mon secteur d'intervention lié au logement, c'est très compliqué. »

Un référent professionnel met en avant deux points non abordés jusqu'alors autour de la place de l'accueil des stagiaires et de la formation :

« Un des déclencheurs, ou accélérateurs de cet état là, et bien c'est l'accueil de stagiaires par exemple. Parce que c'est un lien valorisant, un lien sécure, d'aller

vers une institution qu'on connaît. Je pense que c'est une vraie ouverture vers le monde du travail auquel on appartient, alors que souvent on est dans des dérives, des choses qui nous dépassent malgré un travail assez fin au quotidien car on a tendance à avoir le nez sur le guidon mais le lien avec les institutions de formation participent à ça (...) et puis, de continuer à se former c'est rencontrer d'autres personnes. La formation continue est à lier à cette évolution. Formation, conférences ou colloques, peu importe, c'est continuer à rencontrer d'autres personnes. C'est abattre des préjugés quand on en rencontre un partenaire, pousser plus loin et regarder autour de soi. »

Pour conclure cette analyse, on peut dire qu'il y a bien un consensus autour du travail en partenariat et en réseau vu comme une dynamique récemment institutionnalisée qui tend à se développer dans les différents secteurs d'intervention du champ social et médico-social.

Certes, des variations existent selon le secteur d'intervention mais, globalement, le travail en partenariat est perçu comme une nécessité, voire une obligation au regard de l'évolution des situations rencontrées par les publics accompagnés.

Certains nuancent en affirmant que cette pratique, aujourd'hui inhérente aux missions d'une institution, existe depuis de nombreuses années au niveau des professionnels. Finalement, sa visibilité s'est modifiée du fait des politiques, mais cette pratique existait bien avant les récentes mesures législatives.

Au total, on voit que s'affirme ici une évolution en cours et repérable par tout à chacun qui impacte le fonctionnement des institutions et par là même les pratiques des professionnels.

Si cette évolution semble être une évidence qui ne semble pas poser problème pour certains, notamment chez les professionnels nouvellement diplômés, en revanche, il n'en est pas de même pour les plus anciens. En effet, cette dynamique de travail est généralement montrée comme une dimension complexe qui reste compliquée à transmettre aux stagiaires. Alors même que la professionnalisation des futurs éducateurs spécialisés passe par une mise en situation, une phase expérientielle où les

pratiques développées par les professionnels sont repérées et décomposées au travers de référentiels de compétences, chez ces professionnels, cette modalité de travail mérite d'être apprivoisée, car elle ne va pas de soi tout de suite. La richesse de cette forme de travail ensemble se construit et ne se décrète pas, sa capitalisation se fait dans le temps.

On remarque toutefois que, pour l'ensemble des interviewés, l'ouverture générée par le travail en partenariat est prise comme une opportunité et non comme une contrainte.

Demazière et Gadéa expliquent que les communautés professionnelles ont des fonctions sociales. Elles dessinent des lieux de socialisation car elles transmettent des savoirs et des valeurs, elles construisent donc la culture du groupe professionnel⁵⁴. En ce sens, les référents professionnels ont une place prépondérante pour la transmission de la culture du métier d'éducateur spécialisé dans les institutions du secteur où s'exerce la socialisation professionnelle. L'alternance représente le cadre de formation où les terrains de stage forment les nouveaux membres à l'exercice professionnel, en l'occurrence les éducateurs spécialisés, et où les instituts de formation encadrent cette rencontre avec le milieu professionnel. Les enquêtes nous montrent que la socialisation professionnelle s'inscrit dans le temps et que les différents espaces de formation (pratique et théorique) représentent des paliers d'apprentissage où les échanges et les rencontres permettent des repères identitaires.

En conclusion, on peut dire qu'il existe différentes communautés professionnelles au sein même du secteur social et médico-social. Ainsi, on pourrait penser que la socialisation professionnelle ne serait pas gage d'homogénéité des pratiques⁵⁵. Car, on l'a vu, les pratiques professionnelles semblent différentes d'une institution à une autre, notamment entre les structures qui interviennent en milieu ouvert et les autres qui s'inscrivent dans un accompagnement au quotidien en situation d'hébergement. De la même manière, des différences existent selon l'ancienneté dans le métier – ou plutôt l'ancienneté de la formation. Pourtant, peu importe le champ d'intervention, la

⁵⁴ Demazière Didier, Gadéa Charles, *Sociologie des groupes professionnels*. *Acquis récents et nouveaux* défis, Paris, Editions la Découverte, 2009.

⁵⁵ Ibid., p. 59

qualité professionnelle des intervenants est reconnue tant par l'ensemble de la communauté professionnelle des éducateurs spécialisés (voire les autres corps de métiers) que par l'Etat qui reconnaît leur qualification avec un diplôme⁵⁶.

-

⁵⁶ Certes on pourrait rétorquer l'existence de rivalités professionnelles entre différents métiers ; mais ceci n'altère pas le fait que chacun se reconnaît dans l'utilité générique de « travailleur social » avec, de surcroît, des domaines de compétences en commun ou avec des intitulés très proches.

3. De l'interprétation à la compréhension

Ce travail d'investigation fait ressortir sept points sur lesquels nous souhaitons porter une attention particulière pour comprendre les enjeux du travail en partenariat et en réseau chez les éducateurs spécialisés, tant dans la sphère de la formation que dans les espaces professionnels. Dans un premier temps, nous verrons qu'il existe des générations d'éducateurs qui se succèdent au gré des réformes du diplôme d'Etat et de l'évolution sociétale. Les éducateurs spécialisés d'aujourd'hui, formés au développement de compétences inhérentes à l'accompagnement, au projet, au travail en équipe et aux dynamiques institutionnelles viennent renouveler les pratiques institutionnelles. Ces nouveaux arrivants dans le secteur ne se retrouvent pas dans les modèles de fonctionnement issus de la période faste des Trente Glorieuses où tout était possible en intra.

Alors que pour les plus anciens, s'associer à d'autres professionnels à l'extérieur de leur institution représente une transformation de leurs pratiques, la nouvelle génération vient mobiliser les institutions et bousculer les organisations professionnelles dans leur fonctionnement pour viser l'efficience de l'accompagnement des publics.

Nous verrons comment une rhétorique⁵⁷ professionnelle chez les éducateurs pourrait générer, pour certains, un repli sur une identité de métier circonscrite par l'histoire de leur profession. Ainsi, au regard de ce changement profond, pouvons-nous encore parler de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés ? Ou devons-nous croire qu'une pluralité d'identités sont en construction dans un secteur où les modalités d'intervention et les publics sont si largement différents ? Cette question complexe ne nous détourne pas de notre sujet : elle vaut pour mieux comprendre les processus et donc mieux identifier les leviers favorables aux changements des pratiques professionnelles dont la professionnalité tient au fait qu'elles soient adaptées aux besoins des publics.

⁵⁷ Au sens du dictionnaire en ligne de langue française, ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) : « Ensemble des moyens d'expression, des procédés stylistiques propres à une personne ou à un groupe de personnes ».

En effet, le secteur est doté d'établissements et de services qui n'ont pas tous la même configuration structurelle. Un ensemble de paramètres viennent influencer le fonctionnement des institutions et le travail en partenariat.

Nous montrerons que, même s'il n'a pas encore fait la preuve de son efficience, le travail en partenariat et en réseau est une dynamique qui se transmet aux futurs travailleurs sociaux. Elle se traduit en compétences dans les diplômes et demande aux centres de formation en travail social de garantir son développement sur les plans théoriques et pratiques auprès des étudiants. Si la professionnalisation des étudiants est rendue possible par l'alternance, on peut se demander si la socialisation par l'activité est effective aujourd'hui pour l'ensemble des domaines de compétences ? Quant aux politiques publiques, même si elles invitent à l'ouverture et au travail en partenariat, elles ont aussi favorisé, depuis des années, le cloisonnement des

Pour exemple, les orientations politiques qui, en matière de protection de l'enfance, ont suscité la création d'établissements et de services aux modalités d'intervention spécifiques (comme l'Aide Educative A Domicile, les mesures de placement hors les murs, etc.), ont conduit dans le même temps les structures du champ du handicap à répondre aux besoins de leurs usagers en spécialisant davantage leur approche et en développant des pôles techniques spécifiques à l'interne permettant une approche globale des besoins de leur public.

dispositifs de l'intervention sociale.

Cependant, aujourd'hui, les institutions sont en quête de réponses adaptées aux problématiques croisées de leurs usagers. La question qui se pose aux éducateurs dans le secteur social et médico-social actuellement pourrait être, par exemple : « comment accompagner au mieux un enfant mineur en situation de handicap placé par mesure de protection et qui développe des pathologies ? » En fin de compte, il s'agit aujourd'hui de trouver comment associer les différents champs de l'intervention sociale et l'ensemble de leurs acteurs pour la résolution de situations aux problématiques croisées.

Si à l'échelle mondiale une nouvelle définition du travail social voit le jour⁵⁸, les centres de formation, avec l'injonction générée par les changements structurels et économiques actuels, envisagent une refonte de l'architecture des formations pour s'adapter aux transformations de son champ. La question du partenariat vient également toucher la sphère de la formation professionnelle du secteur qui doit se rapprocher de l'Université si elle veut garder sa place dans la course de la formation professionnelle supérieure.

3.1 Des générations d'éducateurs

Les enquêtes menées auprès des étudiants et des professionnels montrent que malgré une expérience professionnelle qui tend à se développer avant l'entrée en formation, la majorité des candidats au diplôme ont moins de 25 ans, alors que les professionnels en place sur les terrains font carrière durant des décennies. Comme l'expliquent lon et Ravon (2002), les institutions du secteur ont recruté la majorité de leurs équipes de professionnels en pleine période de croissance, dans les années soixante à quatrevingt. Les éducateurs les plus anciens partent donc aujourd'hui en retraite ou en sont proches. On peut même penser qu'ils représentent des modèles ancrés dans une histoire ancienne qui ne correspondent plus à la réalité à laquelle sont formés les nouveaux arrivants.

Il existerait donc des « générations » d'éducateurs spécialisés et les écarts d'âge seraient suffisamment importants pour créer des « conflits de génération ». Ces écarts sont d'ailleurs significativement annoncés par les professionnels nouvellement diplômés, sur la thématique du partenariat, qui ne se retrouvent pas dans les pratiques développées par les professionnels qui ont « 20, 30 ou 40 ans de bouteille ».

La Conférence mondiale du travail social, de l'éducation et du développement social propose une définition du travail social : « le travail social est une profession axée sur la pratique et une discipline académique qui favorise le changement social et le développement, la cohésion sociale et l'autonomisation et la libération des personnes ». Actualités Sociales Hebdomadaires, 14 novembre 2014, n°2883. Article signé Stéphane Rullac, page 28.

Force est de constater que l'approche et les stratégies d'intervention des professionnels ne sont plus les mêmes qu'à l'ère de la croissance où les institutions - fortes du développement de leur singularité et de leur technicité - étaient dans une logique d'autosuffisance. Les problématiques rencontrées par les usagers font appel à d'autres modes d'action, les « nouveaux » éducateurs doivent s'armer de compétences variées pour se qualifier alors que les plus anciens, détenteurs du Diplôme d'Etat, version 67 ou 90, se sont spécialisés dans un accompagnement individuel à l'intérieur de leur institution, de leur organisation professionnelle.

On voit bien au travers des propos de l'ensemble des interviewés qu'un écart existe au sein même de la profession des éducateurs spécialisés. Les plus anciens sont en train de découvrir la plus-value du travail en partenariat. Ils sont portés soit par la volonté d'ouverture de leur institution, soit par la dynamique issue de l'environnement institutionnel de leur champ d'intervention (la volonté des autres intervenants à travailler avec eux) ; dans les deux cas, ils sont touchés par le courant actuel de mutualisation généré par l'évolution du secteur.

Depuis 2010 avec les premiers diplômés du DEES, réforme 2007, le partenariat relève d'une compétence à part entière et clairement identifiée chez les éducateurs spécialisés. Ces nouveaux professionnels sont formés à s'entourer d'autres savoirfaire, s'ouvrir et enrichir leur pratique en allant vers d'autres professionnels, d'autres institutions que celle qui les emploie et les missionne⁵⁹. Il s'agirait presque d'une révolution compte tenu des pratiques en cours relatées par les professionnels interviewés.

3.2 L'identité professionnelle

Aujourd'hui l'identité de l'éducateur est affirmée, voire revendiquée par certains au point de la raccrocher à un véritable modèle d'action. Bon nombre de professionnels alimentent un paradigme d'action qui lui serait spécifique. L'éducateur spécialisé serait

⁵⁹ Démarche certainement facilitée par le fait qu'au-delà des éducateurs spécialisés, les autres travailleurs sociaux sont formés avec le même objectif de développer des compétences dans ce domaine.

un « genre » (Yves Clot) à part entière. La réalité du travail vécue par ce corps de métier viendrait alors donner du sens et un point d'ancrage à ces professionnels. Leur communauté se construirait et se reconnaîtrait à partir d'une base commune afférente à l'activité générale et par tout à chacun dans le secteur dont « le genre, comme intercalaire social, est un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite. On pourrait écrire qu'il est « l'âme sociale » de l'activité. »⁶⁰

L'éducateur spécialisé aurait donc une identité spécifique. L'identité étant perçue ici au sens de Dubar⁶¹, comme une définition sociale d'une réalité singulière qui n'est jamais construite mais toujours à construire. Si on s'appuie sur les travaux de ce dernier, on peut dire que les institutions contribuent à la construction identitaire des individus. En effet, pour lui, le processus identitaire passe par l'attribution de l'identité par les institutions et agents directement en interaction avec l'individu. Dans cette perspective, les organisations professionnelles auraient alors à voir dans la construction identitaire des éducateurs spécialisés.

Une question émerge alors concernant la construction de cette identité professionnelle. Voit-on une identité unique, forgée à partir du secteur social et médico-social dans son ensemble ? Ou assiste-t-on à une pluralité d'identités propres aux organisations professionnelles ?

Ainsi, cette construction se ferait à partir des champs d'intervention comme la protection de l'enfance, le handicap, ou l'addictologie par exemples, plutôt qu'au travers d'un métier de l'intervention sociale. L'éducateur spécialisé ne serait plus une identité professionnelle à part entière mais deviendrait une profession à multiples facettes laissant émerger une pluralité d'identités professionnelles inhérentes aux activités et interventions développées par les structures pour répondre aux besoins de leurs usagers.

_

⁶⁰ Clot Yves, Faïta Daniel, *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*. Résumé http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres styles clot faita.pdf, page consultée le 2 décembre 2014.

⁶¹ Dubar Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Editions Armand Colin, Collection U. Sociologie, Paris, 1991.

Au regard de l'évolution en marche dans le secteur, on peut également se demander si cette « identité de l'ES » ne serait pas un sursaut issu d'une partie de la profession désireuse de se rassurer face aux changements qui interviennent aujourd'hui dans le travail social.

Selon François Dupuy⁶², les acteurs d'une organisation ont des comportements qui évoluent en fonction de leur connaissance du contexte qui les touche et développent des stratégies adaptées à ce dernier quand ils sont placés en situation de confiance par leurs dirigeants. Une sorte de construction collective viendrait donc donner du sens à l'intervention mise à mal par cette période d'incertitude qui touche de plein fouet les institutions du secteur. Ce mouvement d'évolution génère chez les plus anciens une accroche aux fondamentaux professionnels comme des ancrages rassurants. N'assisterait-on pas de la part de certains éducateurs à une sorte de « storytelling », une construction collective pour exister et persister comme unité en-dehors de toute preuve d'efficacité; il suffit de voir la disparité des situations de travail (voire des métiers exercés par d'autres qui n'ont pas le DEES mais d'autres qualifications universitaires et qui exercent le métier) pour voir que c'est une unité fragile.

Au regard du travail d'enquête, nous pouvons imaginer que la diversité de situations entre les différentes institutions pourrait générer des approches distinctes chez les éducateurs spécialisés. En effet, à travers une optique interactionniste (Champy), on peut dire que l'identité se construit dans les rapports que le professionnel trouve et développe auprès de ses collègues et de sa hiérarchie au sein de son institution et en confrontation des tâches qui lui sont dévolues, soit l'accompagnement d'un public. L'éducateur intervenant auprès d'enfants placés dans une Maison d'Enfants à Caractère Social n'aurait donc pas la même identité professionnelle que l'éducateur accompagnant des travailleurs handicapés dans un Etablissement et Service d'Aide par le Travail. Un travail de recherche demanderait à être réalisé sur cette question pour situer la typologie de ces différentes identités et affirmer cette éventualité.

⁶² Fiche de lecture du CNAM, Chaire de développement des systèmes d'organisation. Nadine Pontou – Auditeur 1004085, avril 2008. « Sociologie du changement » Pourquoi et comment changer les organisations. François Dupuy, Dunod, 2004.

3.3 L'influence de l'organisation

Une autre dimension semble entrer en jeu dans l'implication des éducateurs dans une dynamique de travail en partenariat et en réseau : celle de l'organisation professionnelle. Les résultats de l'enquête montrent que la configuration des institutions du secteur est un facteur contextuel essentiel dans l'appréhension du partenariat. En fonction du type d'organisation, la place et le rôle des éducateurs spécialisés seront spécifiques. Le travail avec l'extérieur serait lié à la capacité d'ouverture de leur institution. Dans cette logique, les institutions inscrites dans un travail en milieu ouvert n'auront pas la même stratégie d'ouverture que les autres. Henry Mintzberg (1998) repère sept configurations d'organisation⁶³ différentes qui se structurent à partir de leur âge, leur taille, leur système technique de fonctionnement, l'influence de leur environnement et les jeux de pouvoirs qui leur sont inhérentes. Pour cet auteur, les configurations représentent des dynamiques qui entrainent les structures vers des voies d'organisation différentes. Les institutions du secteur peuvent être observées à partir de cette grille de lecture pour comprendre comment l'intervention des travailleurs sociaux peut être déterminée par leur organisation professionnelle d'appartenance.

Dans ce sens, les éducateurs spécialisés sont amenés à exercer au sein d'institutions qui se trouvent dans ces différentes configurations organisationnelles. On peut estimer que leur implication sera donc teintée par l'approche hiérarchique et stratégique de leur institution. On a d'ailleurs vu dans les propos des acteurs interviewés que le travail de partenariat a été longtemps porté par les cadres des institutions et que certaines structures font même le choix de confier ce travail à des professionnels spécialement missionnés (« référents extérieurs »). La configuration des structures d'intervention

⁶³ La configuration entrepreneuriale est dirigée par une seule personne qui centralise les décisions stratégiques. La configuration bureaucratique est basée sur l'exécution de tâches routinières, spécialisées, très contrôlées. Dans la configuration divisionnalisée, le pouvoir est concentré au-dessus de plusieurs unités structurées sous la forme mécaniste. La configuration professionnelle repose sur les qualifications des opérateurs professionnels, très indépendants. La configuration adhocratique s'appuie sur des compétences pluridisciplinaires, spécialisées et transversales pour favoriser l'innovation dans un contexte d'environnements instables et complexes. La configuration missionnaire est menée par l'idéologie. Enfin, la configuration politique, conflictuelle, est surtout décrite en termes de pouvoir.

des éducateurs influencerait donc leur implication, voire leur engagement dans cette dynamique.

Un focus posé sur les configurations innovatrices et mécanistes que décrit Minztberg met en lumière ce point de vue.

En effet, dans le cas d'une structure se situant dans une configuration adhocratique, la recherche d'innovation orientera l'organisation vers l'ouverture et le partage des missions, « l'Adhocratie ne peut pas s'appuyer sur les qualifications standardisées de ses experts (...), elle doit plutôt traiter les aptitudes et connaissances existantes comme de simples bases sur lesquelles en construire de nouvelles ». 64 Les éducateurs peuvent dans ce cas porter et développer le travail de partenariat et de réseau dans le cadre du développement social local par exemple.

Une configuration bureaucratique, quant à elle, ne sera pas gage de changement car elle aura tendance à maintenir les professionnels dans leurs missions premières, comme celle de l'accompagnement des usagers à l'intra. Effectivement, dans ce type d'organisation, les tâches sont regroupées sous la base de fonctions spécifiques avec une centralisation du pouvoir de décision. La division du travail y est très poussée et les managers sont les seuls à avoir une vue d'ensemble des différentes fonctions. « La coordination est assurée par des standards qui déterminent à l'avance ce qui doit être fait ». Et travail en partenariat ne pourra pas, dans ce cas de configuration, être porté à tous les niveaux de la chaîne. Les éducateurs auront alors peu de chance de se coller à l'exercice du travail avec l'extérieur car ils seront fixés sur le fonctionnement à l'interne.

Un travail de repérage plus fin demanderait à être réalisé pour raccrocher les différentes institutions du secteur social et médico-social à ces configurations possibles et ainsi pouvoir déterminer les champs d'action probables pour les éducateurs en matière de travail en partenariat et réseau. D'autant que les instances d'organisation collective « influencent les formations et les définitions d'emplois » ⁶⁶.

-

⁶⁴ Mintzberg Henry, *Structure et dynamique des organisations*, 24^{ème} édition, Paris, Editions d'Organisation, 2014, p. 378.

⁶⁵ Ibid., p. 312.

lon Jacques et Bertrand Ravon, *Les travailleurs sociaux*, 6^{ème} édition, Repères 23. Paris, Editions La Découverte, 2002, p. 29.

3.4 Une socialisation professionnelle progressive

L'alternance peut, elle aussi, être questionnée. Puisque les institutions sont devenues des sites qualifiants en proposant une offre de formation idoine aux diplômes du secteur, elles doivent donc être en mesure d'apporter l'expérience aux stagiaires en matière de travail en partenariat et en réseau. Or, les résultats de l'enquête montrent qu'il existe une pluralité d'appréhensions de cette question dans le secteur social et médico-social.

En effet, certaines structures portent cette dynamique et confient cette orientation aux éducateurs. Mais qu'en est-il des autres, de celles qui, de par leur organisation, ne positionnent pas les éducateurs sur cette dynamique de travail ? Les stagiaires ne sont alors pas confrontés à cette dimension du travail et ne peuvent donc pas s'enrichir d'une expérience spécifique.

Comme on l'a vu dans le travail d'investigation, la socialisation professionnelle est progressive, elle se réalise exclusivement au travers du parcours de stage des étudiants. Les éducateurs spécialisés seraient une « communauté professionnelle » (Demazière et Gadéa, 2009) au sein de laquelle ses membres développeraient différentes formes de cultures et de savoirs.

Dans cette perspective, l'alternance intégrative est source d'apprentissages. Le guide pour l'alternance intégrative dans les formations préparant aux diplômes de travail social édité en 2013 par la Direction Générale de la Cohésion Sociale précise, dans sa note introductive, que « l'alternance intégrative propose de rompre le postulat d'une antériorité et d'une séparation du processus d'acquisition des savoirs par rapport à celui de leur mise en œuvre. L'alternance inductive et l'alternance déductive reviennent à accepter l'idée qu'il existe deux moments séparés d'acquisition des savoirs et des compétences. Au contraire, l'alternance intégrative pose le postulat que la relation entre savoirs et compétences se joue dans l'investissement de l'apprenant et de son savoir dans l'action. »

Pourtant, le travail en partenariat et en réseau semble tellement complexe aux yeux des professionnels qu'il demande une certaine maîtrise pour s'y risquer. C'est bien ce

que les référents professionnels repèrent en ne laissant aller sur le partenariat que les stagiaires les plus aguerris (notamment en 3^{ème} année de formation).

La première piste de réponse serait alors d'envisager la diversité des expériences sur site (60 semaines de stage à réaliser sur les trois années de formation) comme primordiale dans la construction professionnelle des éducateurs. Car, depuis la réforme de 2007, la seule obligation pour les stagiaires, pour être présentés au diplôme, est de réaliser au minimum un stage sur un terrain professionnel qui propose un hébergement aux personnes accompagnées.

Autrement dit, plus le stagiaire diversifiera ses terrains de stage plus il aura de probabilité de rencontrer cette dynamique de travail. Cela signifie également qu'un étudiant pourrait passer à côté de la mise en pratique de cette dynamique et n'en avoir qu'une approche théorique pendant sa formation et que sa propre expérience professionnelle à venir sera son terrain de découverte et d'expérimentation. En concevant l'acquisition de compétences comme un processus illimité dans le temps, on peut percevoir que l'exercice professionnel en sera alors le vivier.

In fine, les éducateurs nouvellement diplômés revendiquent un « métier réflexif » parce que le travail en partenariat convoque l'analyse des pratiques et demande une prise de recul avec l'intervention quotidienne. Ces pratiques réflexives et les référentiels de compétences sont aujourd'hui les socles de la socialisation professionnelle.

3.5 L'évolution des pratiques

Alors, ne verrait-on pas ici une percée optimiste sur les référentiels dont certains pensent qu'ils standardisent, ferment et restreignent ? Finalement, les acteurs nous disent bien que ces référentiels ne disent pas tout et qu'il faut qu'ils se débrouillent. Cette nouvelle génération d'éducateurs appelée à collaborer montre que le « référentiel » qui pourrait être une source de fermeture appellerait plutôt à l'ouverture des pratiques. Comme le préconise d'ailleurs l'ANESM depuis 2008 avec la recommandation de bonnes pratiques suivante (lettre de cadrage) : « La notion de l'ouverture des établissements sur leur environnement constitue souvent une évidence

qu'il importe cependant aujourd'hui de questionner, à la fois pour actualiser ce concept mais aussi pour préciser les conditions de son effectivité à travers les pratiques professionnelles. L'ouverture a pour but essentiel de favoriser l'insertion, de permettre une meilleure autonomie dans la vie quotidienne et sociale, de soutenir la place de l'usager dans la cité. En utilisant les ressources et lieux extérieurs, l'établissement accepte une position « modeste », celle de ne pas assurer à lui seul la satisfaction de tous les besoins de l'usager. Simultanément l'ouverture permet de faire évoluer les représentations sociales. »

De ce fait, les jeunes professionnels trouvent des espaces qui sont gages d'initiatives (dont celle de s'impliquer). Les acteurs du secteur ne construiraient-ils pas un nouveau modèle de travail qui deviendra référence à force d'initiation, de transmission et d'expérience ?

On voit depuis quelques années un empilement des dispositifs, des acteurs et des institutions qui se croisent sur un même usager du fait de l'organisation des politiques sociales, en symétrie à la complexification des situations des usagers.

Le découpage par public reste une politique sociale qui sclérose, entre protection de l'enfance et handicap par exemple, les ponts n'existent pas. Ces passerelles, ces connections sont à inventer car il y a bien aujourd'hui nécessité de trouver des formes d'intervention qui rassemblent. Alors, à l'heure où la question de l'efficacité du travail social s'énonce avec des nouveaux paradigmes comme celui de l'évaluation ou de la performance, le travail en partenariat et en réseau pourrait être une réponse favorable.

3.6 Des nouvelles formes de management

La performance et l'évaluation, des procédés gestionnaires tout droit issus du monde de l'entreprise du secteur marchand, doivent permettre de quantifier et rendre intelligible l'intervention sociale. Le « new public management » inscrit maintenant le fonctionnement des institutions dans trois logiques d'action qui sont l'efficacité socio-

économique (au bénéfice de l'Etat), la qualité de service (au bénéfice des usagers) et l'efficience de la gestion (optimisation des moyens)⁶⁷. La question est actuelle et au débat dans le secteur, on peut interroger son impact dans le travail social. Cette nouvelle approche demande aux institutions de redéfinir leurs modalités d'action. Des référentiels voient le jour pour que la cohésion sociale soit assurée par une décision publique rationnelle et transparente et que l'initiative revienne aux citoyens (démocratie participative).

Dans ce contexte, le monde associatif, et plus précisément, les entreprises associatives représentent aujourd'hui des variables d'ajustement des politiques publiques où le volontariat est devenu un capital humain, synonyme d'employabilité. En effet, en France, 30% des jeunes diplômés sont attirés par le monde associatif car ils pensent y trouver une utilité sociale. La satisfaction des salariés est devenue intrinsèque au travail et l'émancipation se fait dans le travail⁶⁸.

L'enquête auprès des étudiants montre bien cette nouvelle appréhension. Si l'investigation auprès des futurs éducateurs spécialisés met en lumière une élévation de l'âge au moment de l'entrée en formation, on peut supposer que ce n'est pas pour faire une première expérience dans le monde du travail, pour prendre de l'assurance, ou encore un repli après une difficulté d'insertion : cela reste bien une carrière professionnelle choisie. D'ailleurs, on voit bien l'investissement de l'activité professionnelle par une implication circonscrite par des valeurs fortes qui se joue, en fonction du contexte social ou professionnel, de manière individuelle ou collective.

Même si ce n'est pas notre propos ici, c'est bien la problématique de l'engagement qui apparaît et qui resterait à investiguer. Car on peut lire l'apparition des référentiels à la fois comme quelque chose qui vide le métier de sa forme d'engagement (on ne veut plus « être éduc » de manière floue, comme on veut « travailler dans le social » mais exercer les 4 fonctions du métier) ou encore comme quelque chose qui affirme et clarifie sa spécificité. Pour autant, à l'inverse, on retrouve un métier d'engagement

⁶⁷ Pesqueux Yvon. *Le " nouveau management public " (ou New Public Management).* 2006.

 la 1^{er} décembre 2014.

⁶⁸ Matthieu Hély, Paris Ouest Nanterre-IDHES: *Les différentes configurations historiques des pratiques associatives*. Journée d'études « parcours d'engagement » Université de Reims Champagne-Ardenne du 12 décembre 2014.

auprès des usagers, des publics vulnérables. Notons aussi (même si on ne l'a pas revérifié ici) que le niveau des étudiants à l'entrée en formation monte avec des étudiants qui ont patienté avant cette arrivée dans un cursus professionnalisant et spécialisé dans des cursus universitaires par exemple. « Les candidats (au concours d'entrée des formations AS et ES) sont ainsi nombreux à « patienter » en préparant un DEUG de sciences humaines et sociales à l'Université. De fait, le niveau d'entrée des étudiants en formation a sensiblement progressé : près d'un étudiant sur quatre possède un diplôme supérieur au bec à l'entrée en formation AS et ES »⁶⁹.

Cette nouvelle logique d'organisation des structures du secteur social et médico-social génère également une institutionnalisation de l'accueil des stagiaires.

Les terrains professionnels sont devenus des sites qualifiants qui demandent une communication externe de l'image de l'établissement. Le cadre règlementaire, avec la création des sites qualifiants, permet alors le passage de l'individu qui accueille à une organisation qui accueille. L'organisation devient apprenante, elle construit des savoirs. Les professionnels deviennent, eux, des tuteurs référents et encadrent l'offre de formation qui est proposée aux stagiaires. L'évaluation des capacités demande ainsi, à ces référents de stage, une connaissance des différents domaines de compétences.

A l'interne, c'est également la mise en situation, la responsabilisation des professionnels et la gestion des ressources humaines qui se jouent. D'ailleurs, les processus d'évaluation interne et externe sont venus préciser cette démarche d'accueil et peut-être même confirmer l'importance de la formation avec l'accueil des stagiaires qui correspond à une « bonne pratique ».

Dans l'absolu, les futurs éducateurs sont donc formés au travail en partenariat et en réseau. Ces rencontres et ces collaborations professionnelles qui en sont issues génèrent, on l'a vu dans les enquêtes, de la réflexion et de l'analyse des pratiques qui sont elles-mêmes induites par l'évolution des situations et celle de l'intervention sociale. Le travail ensemble est donc source d'apprentissages.

⁶⁹ Ion Jacques et Bertrand Ravon, *Les travailleurs sociaux*, 6^{ème} édition, Repères 23. Paris, Editions La Découverte, 2002, p.43.

A cet endroit, les référentiels peuvent être perçus comme des processus normatifs, même si, dans le cadre de la professionnalisation des éducateurs, le référentiel de compétences qui leur incombe n'est pas une représentation de la réalité, ni une norme absolue mais bien une protection du public⁷⁰.

3.7 Des publics aux problématiques complexes et nouvelles

Les situations sociales des personnes vulnérables ont évolué tel que nous l'avons précisé dans la première partie et ces évolutions se retrouvent chez les professionnels parlant leurs pratiques. Les publics rencontrés par les éducateurs spécialisés vivent des situations de rupture, de précarité, de marginalisation et/ou d'exclusion, est-ce pour autant une nouveauté ?

La vulnérabilité sociale est une perte d'appartenance et de ressources, c'est un processus généré par les transformations sociales actuelles. Si, dans les sociétés occidentales, l'individu est une valeur à part entière, Robert Castel⁷¹ estime qu'il y a plusieurs façons d'être un individu liées à des conditions qui lui permettent d'être, d'exister positivement ou pas. Au fil des temps, l'individu a construit sa propre sécurité par son travail, c'est la « propriété privée ». L'Etat ouvre des droits aux travailleurs, la situation évolue pour un passage de la propriété privée à la « propriété sociale ». Le travailleur accède alors au statut positif de l'individu dans la société salariale qui lui donne des droits sociaux qui stabilisent sa situation.

Aujourd'hui, cette protection s'effrite puisque les individus n'ont plus les garanties offertes par le salariat (chômage de masse, délocalisation). Robert Castel pose un paradoxe, l'individu moderne a trouvé sa stabilité et son indépendance dans des espaces collectifs. Or ces derniers disparaissent au profit de « la ré-individualisation des relations au travail et des composantes de la condition salariale »⁷². Deux types

-

⁷⁰ Carignan Louise et Fourdrignier Marc (sous la direction), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, édition Les Presses de l'Université du Québec, 2013.

⁷¹ In « agir en situation de vulnérabilité », Sous la direction de Châtel Viviane et Soulet Marc-Henry, Editions Les presses de l'université de Laval, collection sociologie contemporaine, 2003, p. 51.

⁷² Ibid., p. 59.

d'individus émergent alors : ceux qui s'appuient sur cette nouvelle approche et qui se valorisent, et les autres qui ont moins de ressources et basculent dans la vulnérabilité. En Europe, les pays trouvent une approche commune pour l'insertion des personnes en situation de vulnérabilité qui consiste à développer des stratégies liées à l'emploi. Giovanna Proccaci⁷³ questionne l'idée du manque de travail comme seul facteur d'exclusion. Pour elle, la précarisation et le sous paiement du travail sont des nouveaux facteurs de pauvreté. Les politiques sociales ne répondent pas à un problème structurel mais poursuivent la réparation de situations extrêmes. La logique du marché dans laquelle elles s'enferment ne prend pas en compte la participation et la vie dans la cité des personnes exclues, l'accès au travail étant la seule réponse.

La pauvreté est traitée par l'entrée des droits de l'homme et les droits sociaux ne sont plus mis en avant. Cette évolution fait problème car elle ouvre une voie pour les droits de la personne mais la solidarité sociale portée par la société ne peut y être développée. On voit là qu'avant d'être un individu vulnérable, le citoyen a été confronté à des logiques économiques, culturelles, politiques et sociales qui participent à la dégradation de sa situation sociale. L'individu n'est pas seul responsable de ce qui lui arrive, la société contemporaine de marchandisation a des répercussions sur sa construction, son développement, son statut, sa place au sein de la communauté. L'approche économique situe le travail comme la source de la vulnérabilité.

Les solutions contre l'exclusion viendront éventuellement des espaces alternatifs proposés par le secteur social. Le risque serait peut-être des projections décalées entre des orientations d'une politique sociale d'aide à la personne et les réels besoins des individus. Le professionnel, donc l'intervenant social, doit prendre garde pour ne pas être dans une posture de domination vis à vis de la personne démunie. Il doit être à l'écoute de ce que l'individu vulnérable peut déployer pour s'en sortir sans pour autant interpréter et se projeter dans son désir d'agir. Ainsi, le travail en partenariat et en réseau peut s'envisager comme un garde fou à l'encontre de la « toute puissance »

⁷³ Ibid., p. 99.

que les éducateurs spécialisés pourraient développer à l'égard des publics qu'ils accompagnent.

Le travail d'investigation que nous avons réalisé auprès des futurs éducateurs et des professionnels vient confirmer que « les diplômes sont un opérateur central de la constitution du champ professionnel : c'est autour d'eux que s'effectuent l'identification comme travailleur social et la différenciation des uns par rapport aux autres. »⁷⁴

Les débats actuels sur la réingénierie en cours dans les formations professionnelles du secteur nous montrent que l'intervention sociale tend à évoluer et à se caler avec les orientations politiques qui appellent à plus d'exigence envers les publics en situation de vulnérabilité. Le dessein à venir sera la « simplification » de l'architecture des diplômes, et donc des formations préparatoires, avec un socle commun « d'intervenant social » avec des spécialités sur un an. On peut d'ores et déjà entrevoir une spécialisation moins forte que celle des métiers actuels avec une spécialisation construite sur les trois années du parcours formatif. On assisterait au déplacement de l'identité de métier, et notamment pour tous les métiers de niveau III⁷⁵, à un secteur d'activité et un métier générique : celui de travailleur social.

⁷⁴ Ion Jacques et Bertrand Ravon, *Les travailleurs sociaux*, 6^{ème} édition, Repères 23. Paris, Editions La Découverte, 2002, p. 37.

⁷⁵ DEES, DEASS, DEETS, DEEJE, CESF.

IV. DES PISTES D'ACTION POUR ACCOMPAGNER L'EVOLUTION DES PRATIQUES

En croisant les éléments relevant des dispositions et des pratiques en matière de travail en partenariat et en réseau apportés par les différents acteurs dans les enquêtes d'une part, et dans l'analyse du contexte sociopolitique dans lequel évolue le secteur social et médico-social, d'autre part, on observe une modification des rapports qui demande un réajustement des pratiques, tant au niveau des professionnels qu'au niveau des institutions.

Les institutions sont aujourd'hui en pleine mutation pour répondre d'une part, aux restrictions budgétaires inhérentes à la situation de crise économique que traverse l'ensemble des pays de l'Europe et d'autre part, caler leurs réponses aux nouveaux besoins des populations les plus fragilisées. Les situations complexes mettent désormais à mal les formes traditionnelles d'intervention.

L'ensemble des travailleurs sociaux participe à cette évolution en transformant les pratiques de travail et les éducateurs spécialisés n'échappent pas à cette dynamique. Et, notamment les nouveaux arrivants, qui, on l'a vu, sont volontaires pour renouveler les formes d'intervention. Leur action peut ainsi propulser une institution dans une nouvelle approche, une nouvelle dynamique où le travail en partenariat outille les pratiques.

Si, pour Michel Chauvière, le partenariat représente un « chemin alternatif » dans la mutualisation des ressources, les résultats des enquêtes tiennent cette dynamique de travail pour une approche devenue obligatoire pour rendre l'accompagnement efficient. Il ne s'agirait plus de choisir une nouvelle forme de travail ensemble mais bel et bien d'une nécessité induite par les problématiques des publics. Même si cette pratique reste ancrée dans une logique de volontariat et, pour un certain nombre de professionnels, encore complexe à appréhender, elle n'en est pas moins une plusvalue pour les usagers. En effet, le mouvement de capitalisation de l'information par différents professionnels, différentes institutions autour d'une situation en permettrait l'évolution.

L'état actuel des organisations professionnelles, c'est à dire leur champ d'intervention dévolu par leurs missions et leurs moyens humains, demande l'extension du travail pluridisciplinaire hors les murs. Les compétences professionnelles se trouvent

désormais dans des modes d'intervention multiples. Michel Autes parle des pratiques territoriales : pour lui, l'intervention sociale ne se raisonne plus en catégories de public mais devient chez les travailleurs sociaux, entre les années 90 et les années 2000, une logique d'intervention qui prend en compte le territoire.

En effet, la question sociale est impactée par la politique de la ville qui s'oriente depuis 2013 sur le renforcement de l'ingénierie locale et le travail pluridisciplinaire. D'ailleurs, comme le confirment les étudiants et les professionnels interrogés, l'éducateur spécialisé en tant que travailleur social est aujourd'hui un acteur du développement social local. Ce nouveau mode d'intervention pour l'éducateur, qui mobilise les différentes institutions présentes sur un secteur géographique, induit de nouvelles relations à l'échelle des organisations et l'arrivée d'une nouvelle activité quotidienne pour ce dernier. La prise en compte de l'ensemble des acteurs demande aux professionnels d'aller vers et donc de sortir des murs. Le cadre juridique, avec la loi 2002.2 et la loi HPST de 2009, vient confirmer et asseoir la volonté de l'Etat de développer cette approche complémentaire en inscrivant les politiques publiques dans une « ère de confiance et de partenariat ». La conséquence de ce cheminement général se voit dans l'évolution des missions, voire des postes des éducateurs spécialisés. Ils deviennent des coordinateurs aussi bien à l'interne pour favoriser l'organisation du travail des équipes, comme à l'externe où le travail en partenariat demande, comme le précise Francis Dhume, une coopération entre différents acteurs; l'action collective réclamant une référence, un porteur de projet⁷⁶.

A ce stade de la recherche, notre démarche est de proposer des pistes d'action à destination des différents acteurs professionnels du champ social et médico-social pour améliorer l'intervention des éducateurs spécialisés en direction des publics en situation de vulnérabilité.

Nous adoptons une logique de développement et d'innovation au service du travail social, pour un métier de l'action, en nous centrant sur celui des éducateurs spécialisés; mais l'impact des propositions peut évidemment aller au-delà.

⁷⁶ Dhume Fabrice, *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, Editions ASH, 2001.

Le travail de recherche a montré que l'action sociale se joue aujourd'hui dans un contexte en pleine mutation. Les institutions du secteur sont en quête d'innovation pour développer leurs interventions auprès des publics tout en faisant face à la maîtrise budgétaire inhérente aux évolutions économiques actuelles. Le travail en partenariat devient incontournable et demande aux différents acteurs de se tourner les uns vers les autres.

Pendant que, sous l'injonction de leurs institutions, les éducateurs spécialisés du secteur apprennent à travailler ensemble, les jeunes diplômés s'inscrivent dans une logique de mutualisation de compétences. Les politiques ont appelé les centres de formation à étendre les compétences des travailleurs sociaux en réformant les diplômes. Ainsi, les étudiants sont aujourd'hui mieux formés au travail en partenariat. Nous faisons donc le choix d'orienter ces préconisations sur deux types d'organisation (Ion et Ravon, 2002) où s'opère cette nouvelle compétence des éducateurs spécialisés :

- les établissements et institutions du secteur social et médico-social qui ont une intervention directe auprès des publics,
- les organismes de formation en travail social qui sont les opérateurs de la professionnalisation des éducateurs spécialisés.

Si à l'heure actuelle et, comme on a pu le voir au travers des résultats des enquêtes, l'ensemble des acteurs de l'intervention sociale reconnaît la plus-value du travail en partenariat, sa mise en œuvre reste compliquée. Car le partenariat est « un outil qui conduit implicitement à mettre en question le sens de l'action et la place des acteurs, leur légitimité, leur identité, la complexité, l'organisation institutionnelle. »⁷⁷

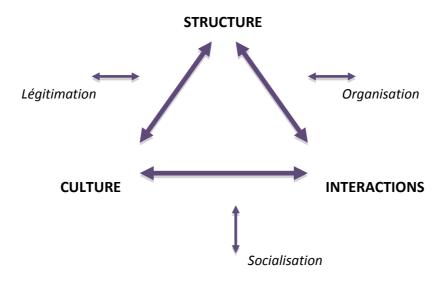
Plus qu'une approche techniciste, ce travail d'expertise proposera un axe méthodologique à destination de tous les acteurs de la professionnalisation des éducateurs spécialisés et s'inscrira dans une démarche participative. L'enjeu pour l'ingénierie étant ici d'identifier les leviers en termes d'innovation, d'actions transversales, de communication, de maillage pour agir.

⁷⁷ Dhume Fabrice, *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales*. Paris, Editions ASH, 2001, p. 21.

1. De l'organisation à la professionnalisation, pour des perspectives à l'échelle des institutions

Pour Arnaud Sainsaulieu⁷⁸, l'organisation professionnelle s'articule autour de trois points :

- la Structure avec son règlement, son statut, son organigramme qui représente le « prescrit »;
- les Interactions avec les stratégies des acteurs qui représentent le système;
- la Culture avec les valeurs, les croyances, la philosophie qui fonde l'identité du métier.

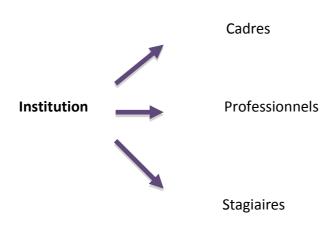


Selon lui, cette articulation est impactée par l'environnement sur différents axes. Il en détermine trois, le premier est celui de la légitimation, qui impacte le rapport entre la structure et la culture. Le second correspond à l'organisation, il agit sur le lien entre la structure et les interactions. Enfin le troisième, celui de la socialisation qui vient influencer le lien entre les interactions et la culture.

⁷⁸ Piotet Françoise et Sainsaulieu Renaud, *Méthode pour une sociologie de l'entreprise*, Paris, Editions Presses de la fondation nationale des sciences politiques et ANACT, 1994.

Ainsi, à partir des éléments apportés par les professionnels interviewés, on peut imaginer que le travail en partenariat peut faire évoluer l'organisation. En effet, la collaboration entre deux institutions peut, par le biais du lien créé entre ces deux structures, apporter un nouveau rapport au sein même de chacune des organisations. Ainsi, les pratiques des professionnels en matière de travail en partenariat participent à l'évolution de tout un secteur.

Au regard de cette dynamique et en se référençant à l'environnement législatif en vigueur sur l'encadrement des stages⁷⁹, les recommandations peuvent se réaliser sur trois niveaux :



⁷⁹ La loi du 10 juillet 2014, dans sa version consolidée du 15 janvier 2015, harmonise la règlementation des stages pour l'enseignement supérieur. Elle a des impacts sur la gouvernance des stages, leur déroulement et les droits et obligations des trois parties à la convention: l'établissement d'enseignement ou de formation, l'organisme d'accueil et le stagiaire. Site www.legifrance.gouv.fr consulté en ligne le 15 janvier 2015.

1.1 L'encadrement intermédiaire, une ressource institutionnelle

L'encadrement s'est professionnalisé notamment au niveau des cadres intermédiaires qui ont remplacé « l'éducateur-chef ». Cette fonction a largement évolué pour devenir un métier avec une formation spécifique et un diplôme ad hoc – le CAFERUIS⁸⁰ – avec l'arrêté du 8 juin 2004. Il est significatif qu'une des six fonctions du référentiel d'activités s'intitule « partenariat d'action et travail en réseau » et un des six domaines de compétences « communication, interface et gestion de partenariats » (notons le pluriel). Il est patent que ce niveau d'encadrement peut être déterminant pour emmener les équipes sur une philosophie et des dispositifs de partenariats et un environnement propice au « travail ensemble ». C'est une réelle compétence à la représentation institutionnelle que les cadres doivent développer. Etre en capacité de porter l'institution hors les murs est une facette à part entière de leur rôle et de l'action à mener pour que le travail en partenariat et en réseau soit déroulé comme une véritable philosophie institutionnelle.

Si les éducateurs, comme les autres professionnels, sont bien dans leur travail, au sein de leur institution, ils seront d'autant plus à l'aise et tranquilles pour aller vers les autres à l'extérieur et s'engager dans un travail en partenariat et en réseau. Les cadres ont un rôle à jouer dans l'accompagnement et le soutien du développement d'un travail pluridisciplinaire à l'extérieur des murs de leur institution. Ils peuvent être moteur pour inscrire leurs équipes dans une réelle stratégie de développement des partenariats, réseaux et opérations de coordination et de coopération.

La valorisation des compétences des professionnels sur la dimension du « travail ensemble » peut faciliter le développement d'une assurance et d'une confiance nécessaires à la rencontre des partenaires extérieurs. Il ne s'agit pas uniquement d'une question de psychologies individuelles : mais bien de compétence pour pouvoir affronter de manière satisfaisante les liens interinstitutionnels complexes. Il faudra donc que les cadres intermédiaires amènent et accompagnent les équipes sur cette activité en leur permettant d'acquérir les compétences ad hoc et qu'ils ne soient pas en difficulté.

⁸⁰ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement d'une Unité d'Intervention Sociale.

1.2 De l'institutionnalisation à la professionnalisation de l'accueil des stagiaires

Même si des structures s'engagent aujourd'hui dans une démarche rigoureuse et identifiée pour accueillir les stagiaires, on l'a vu dans l'enquête, beaucoup restent encore sur une démarche empirique, le référent professionnel devenant le garant unique de l'accueil de chaque stagiaire, ce qui est contraire au principe des sites qualifiants inspirés du modèle de l'organisation apprenante. Même si aujourd'hui, le cadre réglementaire engage les institutions dans une harmonisation des pratiques d'accompagnement à la professionnalisation ⁸¹, l'institutionnalisation de l'accueil des étudiants passe par la formalisation de l'offre de formation proposée par les établissements et également par la formation de leurs professionnels au tutorat. Cette reconnaissance de compétence à l'encadrement de stagiaires pourra engager les professionnels dans une logique pédagogique qui deviendra une force institutionnelle puisqu'elle sera portée par une structure et non plus par une personne, sur le principe d'une organisation apprenante.

De plus, l'identification des compétences spécifiquement liées au travail en partenariat et en réseau et à la coordination, attendues pour le diplôme d'Etat, doit être effective et réalisée par les professionnels des terrains de stage car leur fonction de référent professionnel leur demande la réalisation de l'évaluation des capacités développées et mobilisées par les futurs éducateurs sur cette question. Ainsi, ce travail d'identification et de repérage permettra aux équipes de professionnels de prendre confiance et de développer eux-mêmes cette dimension du travail éducatif pour devenir des modèles professionnels auprès des stagiaires.

⁸¹ Annexe n°6, extrait de la note d'information de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle intitulée « les stages des étudiants » relative à l'application de la loi du 10 juillet 2014, version consolidée du 15 janvier 2015.

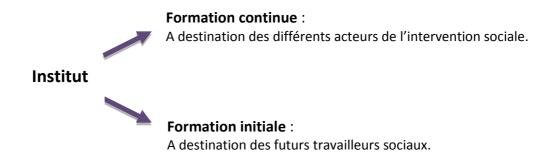
1.3 Les futurs éducateurs, acteurs de leur professionnalisation

Les expériences sur sites permettent une rencontre progressive avec le travail en partenariat. Les éducateurs en formation sont des acteurs à part entière dans la découverte et l'implication dans la dynamique du travail en partenariat et en réseau. Sensibilisés à cette dimension pendant leur temps de formation théorique, ils doivent faire remonter leur volonté de s'y inscrire pleinement pendant leur expérience de stage auprès des professionnels qui les encadrent. L'élaboration d'objectifs spécifiques dans la projection d'une implication opérationnelle sur cette dimension du travail est essentielle pour la préparation et la négociation du stage. Les étudiants devront proposer des éléments concrets à aborder pendant leur période d'immersion sur les sites qualifiants afin de clarifier les attendus du stage de première, de deuxième et de troisième année. Il s'agira alors d'un cheminement au travers du parcours de stages qui partira de l'observation pour aller vers une implication crescendo et finir par une mise en situation de responsabilité.

De plus, une production écrite liée à l'expérience sur site peut permettre aux stagiaires, l'engagement d'une réflexion sur la thématique. Ils pourront alors signifier leur implication et leur intérêt à cette dynamique de travail au travers d'un dossier de stage qui proposera une conceptualisation de leur pratique sur l'ensemble des domaines de compétences attendus pour le diplôme. Comme pour les expériences sur sites, ces productions écrites liées au positionnement professionnel attendu seront renforcées au fil des trois années de formation.

2. La formation, un tremplin pour développer la coopération

Les organismes de formation structurent leurs offres de qualifications et d'apprentissages en travail social en fonction du cadre légal de la formation professionnelle. Celle-ci peut se décliner à partir de la préparation aux différents diplômes du secteur et en réponse aux besoins inhérents à l'intervention sociale, de manière générale. Les recommandations peuvent ainsi s'envisager sur deux niveaux :



2.1 La formation continue au service du changement des pratiques

L'évolution des institutions du secteur génère aujourd'hui, on l'a vu, le développement de nouvelles formes de management et de nouveaux organigrammes se dessinent. Les éducateurs spécialisés peuvent être missionnés par leur institution pour participer à la coordination des interventions éducatives. Cette nouvelle fonction se réalise soit en intra, dans le cadre du travail d'équipe, avec un statut de « cadre de proximité » auprès des équipes éducatives composées de moniteurs éducateurs, d'aides médicopsychologiques et d'éducateurs; soit à l'extérieur de leur structure, dans le cadre du travail en partenariat et en réseau, sur l'organisation de l'intervention des professionnels autour de projets d'action ou d'accompagnements éducatifs et sociaux. Les éducateurs spécialisés qui accèdent à ces fonctions sont dans une dynamique de promotion professionnelle et ont acquis des compétences grâce à leur expérience de terrain et n'accèderont pas tous à une qualification de cadre intermédiaire (CAFERUIS). Pour autant, ces professionnels, qui n'ont pas été formés initialement au travail de coordination, se retrouvent en interface entre les équipes pluri-professionnelles qui

demandent un soutien en proximité et l'encadrement hiérarchique institutionnel qui leur délègue la gestion organisationnelle quotidienne.

Une formation théorique spécifiquement axée sur le développement de compétences à ce niveau d'intervention, c'est à dire la coordination et la coopération, peut représenter un espace d'apprentissage intermédiaire pour développer des capacités professionnelles situées entre des fonctions éducatives et des fonctions de management. Un module structuré sur la base de 35 heures peut être proposé sur le registre de la formation continue, dans le cadre d'un approfondissement professionnel dédié à ces compétences de la coordination et de la coopération.

2.2 La formation initiale comme contreforts des pratiques professionnelles

Nous retenons l'importance de la pratique professionnelle dans la formation qualifiante au DEES, ce qui, par ailleurs fait consensus auprès de l'ensemble des organisations du secteur⁸². Le développement de la collaboration avec les terrains professionnels paraît nécessaire pour coller au mieux aux besoins des publics, les échanges avec des travailleurs sociaux issus des différents champs du secteur doivent donc être multipliés pour sensibiliser les étudiants à la réalité des terrains. Ainsi, les centres de formation ont leur rôle à jouer pour permettre la rencontre entre les terrains d'exercice professionnel et les étudiants avant même une mise en situation effective. Une connaissance du secteur et de ses différents acteurs en amont du départ en stage doit être renforcée pour permettre aux étudiants une mise en action plus rapide au moment de leur implication sur le site qualifiant.

De plus, et comme l'enquête qualitative l'a montré, le développement d'espaces de réflexion et de rencontre centrés sur la dimension professionnelle viendrait, pour les étudiants, compléter l'offre de formation proposée par les terrains. L'organisation de travaux dirigés à destination de groupes composés d'une quinzaine d'étudiants sera propice aux échanges et à la prise de parole. L'interaction entre les professionnels

-

⁸² Voir la lettre de juillet 2004 de Ségolène Neuville, secrétaire d'Etat, à la Commission Professionnelle Consultative, qui évoque « *l'alternance intégrative comme fondement pédagogique* » à conserver pour la réingénierie des diplômes du travail social.

issus de terrains différents, venus témoigner de leur expérience en matière de travail ensemble et les stagiaires, sensibilisés à cette question au travers des cours théoriques qui leur sont dispensés en institut, permettra l'engagement d'une réflexion commune, gage de distanciation et d'innovation.

Ces rencontres peuvent être pensées sur le même registre que l'alternance intégrative. En ce sens, les institutions peuvent accueillir ces temps de travail au sein de leurs locaux, au plus près des publics et des logiques de territoire.

Le renforcement des travaux de groupes peut aussi se penser au travers de productions collectives. En effet, les étudiants peuvent s'exercer à la coordination et à la mutualisation des savoirs dans l'exercice de l'écriture. Les diplômes en travail social demandent aux étudiants la réalisation de documents rédigés et élaborés autour de thématiques inhérentes aux différents domaines de compétences⁸³. Des entraînements communs aux différentes filières de formation peuvent être réalisés et ainsi rassembler les futurs professionnels dans la production écrite de dossiers inhérents à la thématique du travail en partenariat et en réseau.

⁸³ Ils sont au nombre de quatre pour l'ensemble des diplômes de niveau III.

3. Une coopération renforcée vers une logique territoriale au service des plus vulnérables

Pour la construction d'un nouveau modèle d'intervention auprès des publics en situation de vulnérabilité, centré sur le parcours de vie des personnes et non plus sur leur statut d'ayant droit, de demandeur ou de bénéficiaire, la collaboration entre les institutions du secteur et les organismes de formation demande à être renforcée. L'Institut de formation en travail social a pour mission d'animer le réseau d'institutions partenaires à l'échelle de la Région et des territoires d'intervention sur le plan de la réflexion et de la veille sociale.

Sa participation à l'amélioration de la qualité des services rendus aux publics et son inscription dans le paysage social peuvent lui permettre de mettre en synergie les multiples expertises et compétences développées par les institutions du secteur social et médico-social.

Il peut initier des rencontres à l'échelle des territoires entre les différents partenaires pour une reconnaissance mutuelle. Il permettra à des institutions qui n'ont, a priori, pas à voir ensemble dans l'intervention sociale, de se rencontrer afin de développer une pensée commune sur les modalités de travail et d'accompagnement des publics. Les séminaires de recherche, les débats publics autour de questions touchant de près les problématiques institutionnelles, les problématiques des personnes accompagnées et celles de la formation peuvent être développés comme des espaces de rencontres réflexives.

Les structures, les professionnels, les stagiaires, et en fin de compte, l'ensemble des acteurs participant à la professionnalisation des travailleurs sociaux, peuvent communément participer à une démarche d'action-recherche pour réfléchir et construire ensemble l'intervention appropriée aux nouveaux besoins des publics.

Les organismes de formation, par leur ressource de professionnels et d'universitaires, peuvent apporter les outils méthodologiques nécessaires à cette dynamique, les institutions par les savoirs et capacités développées par leurs professionnels pourront garantir la pertinence des actions engagées et enfin, les apprenants à partir d'une logique d'apprentissage pourront contribuer à l'analyse critique de l'ensemble.

Le renforcement de la coopération territoriale permettra de sortir d'une logique institutionnelle pour aller vers une logique territoriale qui permettra la transmission de savoirs utiles aux pratiques professionnelles des différents acteurs.

4. Des propositions d'action indépendantes des orientations politiques

Si, en 2010, pour Jean-Pierre Hardy, « en effet, il devient impossible à un directeur d'être omni-compétent et omniscient. Les directeurs d'établissements publics sociaux et médico-sociaux en sont bien conscients et ont suscité dans la loi « Hôpital, patient, santé et territoire » des amendements pour imposer des directions communes aux maires et conseillers généraux qui président les conseils d'administration des établissements publics sociaux et médico-sociaux. Cette première forme de coopération permet un apprivoisement mutuel, le mixage des instances dirigeantes, afin de passer à une coopération en matière de prise en charge sur le « cœur de leurs projets associatifs »⁸⁴, aujourd'hui, cette logique de coopération est également bien intégrée à l'échelle des institutions du secteur privé non lucratif; que ce soit pour une gestion optimisée ou l'efficience de leur intervention auprès des personnes en situation de vulnérabilité.

Pourtant, les différentes réformes que l'Etat engage, ou souhaite enclencher, sur les métiers du social (Etats Généraux pour la refondation du travail social), la formation (nouvelle architecture des diplômes) et le territoire (nouvelle carte des régions) plongent l'ensemble des acteurs dans une période d'incertitude.

En effet, suite aux constats posés en 2012, lors de la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, le Gouvernement a décidé d'enclencher « un plan d'actions pour donner aux politiques sociales les professionnels dont elles ont besoin pour leur mise en œuvre »⁸⁵. Les états généraux du travail social s'organisent. Sur l'ensemble du territoire, les acteurs du travail social, que ce soient les professionnels, les usagers ou les employeurs, seront consultés pour réaliser un état des lieux et mettre en perspectives l'intervention sociale de demain. L'enjeu annoncé est de mettre en concordance l'action au service de la cohésion sociale et les besoins des usagers, au travers d'une intervention idoine aux problématiques sociales actuelles. Avant même cette « consultation » à l'échelle nationale, et nonobstant une démarche

⁸⁴ Jean-Pierre Hardy, La coopération dans le secteur social et médico-social : révolution copernicienne ou révolution astronomique. Vie Sociale 1/ 2010 (N°1), p. 43-57.

http://www.social-sante.gouv.fr , présentation des états généraux du social, juin 2013, p.1, site consulté le 20 décembre 2014.

qui induit la participation de l'ensemble des acteurs, la volonté de changer les pratiques de l'intervention sociale, en profondeur, est affichée par les politiques. L'organisation du travail social dans son ensemble (son management, son financement et sa promotion) sera interrogée et impactée par cette évolution en marche.

Le secteur de la formation en travail social n'échappera pas à ce mouvement, même si, on l'a vu, depuis plusieurs années, les organismes de formation, fédérés, pour la majorité d'entre eux, au sein de l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale, réfléchissent à la mise en œuvre d'une nouvelle architecture des diplômes en travail social. Leurs orientations politiques, s'articulant autour de l'ingénierie et de la création des Hautes Ecoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé (HEPASS), permettront de les inscrire dans une adaptation à la réglementation (mise en place des directives européennes avec, notamment, les « European Credits Transfer System ») pour les diplômes de niveau V et III et dans une transformation pour ceux de niveau IV, II et I. Les formations s'organiseront, à terme, en cycles fondamentaux (qui représenteront les formations de base) pouvant déboucher sur des spécialités (qui permettront des identifications par métier) dans une logique de parcours optionnels (qui seront des approfondissements transversaux aux spécialités)⁸⁶.

La réforme territoriale, dans son deuxième volet, validé par le Conseil constitutionnel le 15 janvier 2015 dernier, ajoute une nouvelle donne dans le processus d'évolution du travail social. L'Etat qui vise une meilleure lisibilité de l'organisation de l'action publique, propose, en effet, un nouveau découpage dans le transfert de ses compétences administratives vers les collectivités territoriales. Le nombre de régions est réduit à treize, contre vingt deux avant la réforme. Pour rappel, le premier volet enclenchait la création de douze « métropoles », entités territoriales au pouvoir renforcé en matière de transport scolaire, de voirie. Le troisième volet, quant à lui programmé en 2017, permettra une montée en puissance des intercommunalités et un centrage des départements sur la solidarité.

Ces perspectives de changements profonds, associées à la nouvelle organisation

⁸⁶ « Projet d'une nouvelle architecture des diplômes en travail social – Acte II », note d'étape du 13 avril 2012. UNAFORIS.

territoriale font émerger une question fondamentale pour le secteur :

Quel rôle les Départements, les Régions et l'Etat auront-ils dans l'avenir sur le pilotage du travail social et de la formation ?

Nous sommes bien dans une phase de transition et quelques soient les métiers de demain, leur formation et leurs tutelles, les propositions d'action apportées au terme de cette recherche seront des pistes durables car les besoins des usagers, qui deviendront d'ailleurs « les personnes concernées », ne bougeront pas. Les réponses s'inscriront bien dans des formes de pilotage différentes. Ainsi les ouvertures que nous proposons, et qui invitent à la réflexion collective, resteront des logiques constantes.

CONCLUSION

Les éducateurs spécialisés représentent un nombre important des acteurs professionnels du champ social et médico-social. Ils exercent leur métier, au même titre que les autres travailleurs sociaux, dans un contexte sociopolitique qui appelle l'action sociale à de profonds changements. En effet, pour répondre à la situation de crise actuelle, l'Etat engage différentes réformes qui viennent impacter le travail social dans son ensemble. Dans ce contexte, les éducateurs sont amenés à déployer de nouvelles stratégies d'intervention qui les conduisent à coopérer avec les acteurs du secteur.

Si le métier est en pleine évolution ou transformation, un travail d'expertise devient alors nécessaire pour comprendre les enjeux inhérents à la formation de ces futurs travailleurs sociaux et à cette nouvelle dimension du travail ensemble au sein même de l'éducation spécialisée.

Ainsi, cette recherche à dimension professionnelle propose un focus sur la professionnalisation des éducateurs spécialisés sous le prisme du travail en partenariat. Ce travail s'appuie sur deux enquêtes réalisées auprès des différents acteurs de la formation et de l'intervention sociale.

La première s'appuie sur une démarche quantitative. Elle a pour ambition d'interroger les futurs éducateurs spécialisés sur la place que prend le travail en partenariat dans leur formation. Pour sortir d'une dimension régionale, trois instituts implantés dans trois régions différentes ont été ciblés. Cent soixante deux étudiants en fin de cycle de formation amènent leur point de vue sur la question à partir d'un questionnaire papier traité en institut de formation.

Ainsi, si les étudiants se sentent plutôt bien préparés aux épreuves du diplôme. Ils reconnaissent l'importance des cours et surtout l'expérience de stage qui leur permet d'acquérir des compétences. L'approche expérientielle est pourtant interrogée, les étudiants critiquent les terrains professionnels pour le manque de mise en situation sur la dimension du travail en partenariat.

La seconde enquête, inscrite dans une logique qualitative, vient confirmer le développement récent de cette dynamique de travail au sein du champ de l'éducation spécialisée. Vingt éducateurs spécialisés répondent à six questions axées sur le travail en partenariat. Au travers de leur expérience de formation récente et de leur implication au sein de différentes institutions du secteur social et médico-social, dix professionnels nouvellement diplômés nous éclairent sur l'évolution des pratiques. Dix éducateurs spécialisés engagés dans l'accueil et l'accompagnement de stagiaires apportent leur regard sur la place que prend, aujourd'hui, le partenariat dans les pratiques d'accompagnement social et éducatif.

Ces professionnels annoncent une dynamique de travail récemment institutionnalisée qui tend à se développer dans les différents secteurs d'intervention. Le travail en partenariat est perçu comme une nécessité au regard de l'évolution des situations rencontrées par les publics en situation de vulnérabilité. De plus, des différences d'appréhension sur la complexité de cette dynamique de travail apparaissent avec l'ancienneté dans le métier.

L'interprétation des résultats de ce travail d'investigation sur les dispositions et les pratiques en matière de travail en partenariat permet de dégager un certain nombre d'idées. Aujourd'hui, le métier d'éducateur est exercé par différentes générations qui s'identifient à des identités professionnelles. Le travail en partenariat est influencé par l'organisation des institutions du secteur au sein desquelles, une socialisation professionnelle se réalise progressivement. Les pratiques évoluent et sont confrontées à de nouvelles formes de management. Enfin, les publics accompagnés par les institutions sont dans des problématiques complexes qui demandent de nouvelles formes d'intervention.

L'interprétation des résultats met donc en lumière une évolution du métier qui se dévoile depuis quelques années dans un contexte social en pleine mutation.

Au regard des résultats de cette recherche, des perspectives d'accompagnement de cette évolution sont à envisager pour soutenir au mieux la professionnalisation des éducateurs sur cette dimension du travail en partenariat.

Dans la perspective de mettre en place de nouveaux cadres de références, notamment dans le champ de la formation, cette démarche de soutien s'inscrit dans une logique d'ingénierie et vise l'amélioration de la qualité au service des publics, qui passe par la formation des acteurs de l'intervention sociale. Dans cette optique, elle peut donc s'enclencher non seulement pour les éducateurs spécialisés, mais s'étendre à l'ensemble des métiers du secteur social et médico-social.

L'ingénierie s'envisage alors sur deux dimensions inhérentes au travail social. Avec celle des institutions, les perspectives peuvent se conduire aux niveaux de l'encadrement intermédiaire, des professionnels et des stagiaires. Plus que la mutualisation des moyens, et même si des éléments organisationnels peuvent peser dans le fonctionnement institutionnel, avec notamment le système des référents ou la logique de projet, la coopération relève de l'éthique de l'intervention en ce sens qu'elle doit être le moteur de l'organisation pour dégager des espaces et ainsi permettre une mobilité d'intervention des professionnels.

Avec celle des organismes de formation, les pistes d'action s'orientent vers trois niveaux qui sont : la formation continue, la formation initiale ainsi que l'animation régionale du secteur social et médico-social. Car, si coopérer, est un travail en soi avec la prise en compte des logiques des autres institutions, les organismes de formation peuvent développer la fonction d'« assemblier » entre les différentes pratiques d'acteurs en s'orientant sur une logique d'ingénierie à l'échelle des territoires existants - ou à venir - de l'intervention sociale.

Enfin, bien que le travail en partenariat vienne toucher la dimension du secret professionnel, nous avons choisi de ne pas l'aborder dans cette recherche. Car, pour que cette dynamique professionnelle soit une plus value pour l'usager, il convient de considérer que travailler ensemble ne consiste pas uniquement à partager de l'information. Sinon, ne serions-nous pas dans un aspect mécaniste de l'accompagnement, centré sur l'action à tout prix et l'efficience, qui mettrait à mal la question incontournable de la relation et de l'étayage des plus fragiles par la sécurité et la confiance relationnelle ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

Aballéa François, *Institutionnalisation, désinstitutionalisation de l'intervention sociale,* Toulouse, Editions Octarès, collection « Le travail en débat », 2012.

Autes Michel, Les paradoxes du travail social, Paris, Editions Dunod, 1999.

Bacque Marie-Hélène et Biewener Carole, *L'empowerment une pratique émancipatrice*, Paris, Editions La découverte, 2013.

Barreyre Jean-Yves, Bouquet Brigitte, Chantreau André, Lassus Pierre (sous la dir.), Dictionnaire critique d'Action sociale, Paris, Editions Bayard, 1995

Barreyre Jean Yves, Bouquet Brigitte (sous la dir.), *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Editions Bayard, 2006.

Camberlein Philippe, *Le dispositif de l'action sociale et médico-sociale en France*, 2^{ème} édition, Paris, Editions Dunod, 2005.

Carré Philippe et Caspar Pierre (coordo.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Editions Dunod, 1999.

Carignan Louise et Fourdrignier Marc (sous la direction), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Editions Les Presses de l'Université du Québec, 2013.

Champy Florent, La sociologie des professions, 2^{ème} édition, Paris, Editions PUF, 2012.

Châtel Viviane et Soulet Marc-Henry (Sous la direction), *Agir en situation de vulnérabilité*, Editions Les presses de l'université de Laval, collection sociologie contemporaine, 2003.

De Singly François, Giraud Christophe, Martin Olivier, *Nouveau manuel de sociologie*, Paris, Editions Armand Colin, 2011.

Demazière Didier, Gadéa Charles, sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis, Paris, Editions la Découverte, 2009.

De Montmollin Maurice, L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive, Berne, Editions Peter Lang, 1984.

Dhume Fabrice, Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales. Paris, Editions ASH, 2001.

Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Editions Armand Colin, Collection U. Sociologie, 1991.

Dubar Claude et Tripier Pierre, *La sociologie des professions*, Paris, Editions Armand Colin, Collection U, série "sociologie", 2003.

Hardy Jean-Pierre, Lhuillier Jean-Marc, Thévenet Amédée, *L'aide sociale aujourd'hui*, 17^{ème} édition, Paris, Editions ESF, 2010.

Ion Jacques et Bertrand Ravon, *Les travailleurs sociaux*, 6^{ème} édition, Repères 23. Paris, Editions La Découverte, 2002.

Le Boterf Guy, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'organisation, 1997.

Le Boterf Guy, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation, 1995.

Léné Alexandre, Formation, compétences et adaptabilité : l'alternance en débat, Paris, Editions L'Harmattan, 2002.

Mintzberg Henry, *Le management, Voyage au centre des organisations*, Paris, Editions d'Organisation, 1998.

Mintzberg Henry, *Structure et dynamique des organisations*, 24^{ème} édition, Paris, Editions d'Organisation, 2014.

Piotet Françoise et Sainsaulieu Renaud, *Méthode pour une sociologie de l'entreprise*, Paris, Editions Presses de la fondation nationale des sciences politiques et ANACT, 1994.

Zarifian Philippe, le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Paris, Editions Liaisons, 2004.

Revues:

Actualités Sociales Hebdomadaires, 14 novembre 2014, n°2883

Vie sociale et traitements 2010/1, n° 105

Articles:

Danvers Francis, « Les paradigmes de l'orientation dans la vie, Actualité de la Recherche en Education et en Formation », Strasbourg 2007, *PROFEOR* - Université Lille III.

Questiaux Nicole, Orientations sur le travail social, 28 mai 1982.

Documents:

Arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social et l'Arrêté du 20 juin 2007 relatif au Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

Enquête emplois 2012 de l'Observatoire et d'UNIFAF pour la branche sanitaire, sociale et médico-sociale, privée à but non lucratif

Document de travail de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), série statistiques n°193, Sandra Nahon, janvier 2015.

Fiche de lecture du CNAM, Chaire de développement des systèmes d'organisation. Nadine Pontou – Auditeur 1004085, avril 2008. « Sociologie du changement » Pourquoi et comment changer les organisations. François Dupuy, Dunod, 2004.

Rapport au Ministre chargé des affaires sociales, le travail social aujourd'hui et demain, 2009

Rapport de l'équipe du Conseil Québécois de la Recherche Sociale sur les indicateurs sociaux synthétiques, intitulé « Comment mesurer le développement social ? », sous la direction de Paul Bernard (sociologue) de novembre 2002.

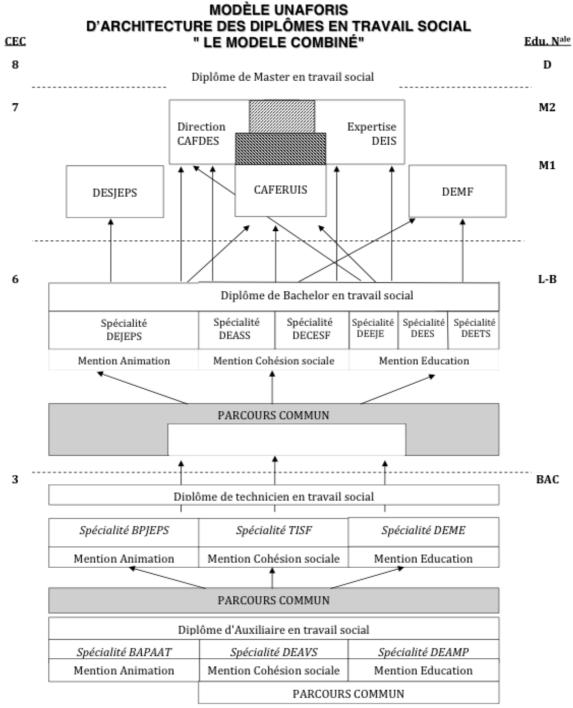
WEBOGRAPHIE

atilf.fr
drees.sante.gouv.fr
education.gouv.fr
hal.archives-ouvertes.fr
social-santé.gouv.fr
tsa-quotidien.fr
uqac.ca
unifaf.fr

ANNEXES

- 1. Modèle UNAFORIS d'architecture des diplômes en travail social
- 2. Questionnaire étudiants
- 3. Terrains professionnels des interviewés
- 4. Grille d'entretien pour les professionnels nouvellement diplômés
- 5. Grille d'entretien pour les référents professionnels
- 6. Extrait « note d'information », loi du 10 07 2014

Annexe 1 : Modèle UNAFORIS architecture des diplômes



Annexe 2: Questionnaire

Compétences et professionnalisation des éducateurs spécialisés en formation

Cette enquête porte sur les éducateurs spécialisés en troisième année de formation. Elle est menée dans le cadre d'un DEIS par Cyrille MUSIEDLAK - IRTS Métropole Lilloise

L'enquête est anonyme. Les résultats seront rendus publics.

Pour le diplôme, vous allez être évalué(e)sur 7			Conception et conduite de projet						
épreuves.					Conception et conduite de projet				
Comment vous sentez-vous prêt(e) p	our o	hac	une (des		1	2	3	4
épreuves suivantes :					16. Stage 1ère année	0	0	0	0
	1	2		4	17. Stage 2ème année	0	0	0	0
Accompagnement social et éducatif spécialisé	0	0	0	0	18. Stage 3ème année	0	0	0	0
2. Elaboration conduite de projet	0	0	0	0	19. Cours magistraux 1ère année	0	0	0	0
3. Conception du projet	0	0	0	0	20. Cours magistraux 2ème année	0	0	0	0
4. Travail en équipe	0	0	0	0	21. Séances en sous groupe	0	0	0	0
5. Coordination	0	0	0	0	22. Autre	0	0	0	0
6. Implication dans les dynamiques institutionnelles	0	0	0	0	Sans importance (1), Peu important (2), A. important (4).	ssez ir	mporta	ınt (3),	Très
7. Travail en partenariat et réseau	0	0	0	0	23. Autre, précisez :				
Pas du tout (1), Plutôt non (2), Plutôt oui (3), Tout	à fa	it (4).						
déterminants de la formation. P domaines de compétences suiva l'importance des temps de form	ants, atior	pré	cise						
L'épreuve accompagnement social e spécialisé	t édu	catii	f		Communication professionnelle	9			
	1	2	3	4	Communication professionnelle				
		2	3	4	Communication professionnelle	1	2	3	4
8. Stage 1ère année	O			_	Communication professionnelle 24. Stage 1ère année	1	2	3	4
8. Stage 1ère année 9. Stage 2ème année) () (C	0	0	·	_			_
8. Stage 1ère année 9. Stage 2ème année 10. Stage 3ème année) () ())	0	0	24. Stage 1ère année	0	0	0	0
8. Stage 1ère année 9. Stage 2ème année 10. Stage 3ème année		0	000	0 0	24. Stage 1ère année 25. Stage 2ème année	0 0 0	0	0	0
8. Stage 1ère année 9. Stage 2ème année 10. Stage 3ème année 11. Cours magistraux 1ère année 12. Cours magistraux 2ème année		0	0000	0 0 0	24. Stage 1ère année 25. Stage 2ème année 26. Stage 3ème année	0000	0	0 0	000
8. Stage 1ère année 9. Stage 2ème année 10. Stage 3ème année 11. Cours magistraux 1ère année 12. Cours magistraux 2ème année 13. Séances en sous groupe			0000	0 0 0 0	24. Stage 1ère année 25. Stage 2ème année 26. Stage 3ème année 27. Cours magistraux 1ère année	0000	0 0 0	0 0 0	0000
8. Stage 1ère année 9. Stage 2ème année 10. Stage 3ème année 11. Cours magistraux 1ère année 12. Cours magistraux 2ème année 13. Séances en sous groupe 14. Autre Sans importance (1), Peu important (2), Assi			000000	000000	 24. Stage 1ère année 25. Stage 2ème année 26. Stage 3ème année 27. Cours magistraux 1ère année 28. Cours magistraux 2ème année 	00000	0 0 0 0 0	00000	00000
8. Stage 1ère année 9. Stage 2ème année 10. Stage 3ème année 11. Cours magistraux 1ère année 12. Cours magistraux 2ème année 13. Séances en sous groupe 14. Autre			000000	000000	24. Stage 1ère année 25. Stage 2ème année 26. Stage 3ème année 27. Cours magistraux 1ère année 28. Cours magistraux 2ème année 29. Séances en sous groupe	000000	0000000	0000000	0000000
8. Stage 1ère année 9. Stage 2ème année 10. Stage 3ème année 11. Cours magistraux 1ère année 12. Cours magistraux 2ème année 13. Séances en sous groupe 14. Autre Sans importance (1), Peu important (2), Assimportant (4).			000000	000000	24. Stage 1ère année 25. Stage 2ème année 26. Stage 3ème année 27. Cours magistraux 1ère année 28. Cours magistraux 2ème année 29. Séances en sous groupe 30. Autre Sans importance (1), Peu important (2), A.	000000	0000000	0000000	0000000
8. Stage 1ère année 9. Stage 2ème année 10. Stage 3ème année 11. Cours magistraux 1ère année 12. Cours magistraux 2ème année 13. Séances en sous groupe 14. Autre Sans importance (1), Peu important (2), Assimportant (4).			000000	000000	24. Stage 1ère année 25. Stage 2ème année 26. Stage 3ème année 27. Cours magistraux 1ère année 28. Cours magistraux 2ème année 29. Séances en sous groupe 30. Autre Sans importance (1), Peu important (2), A important (4).	000000	0000000	0000000	0000000

Implication dans les dynamiques institutionnelles	45. Pensez-vous que cette dimension est importante			
Implication dans les dynamiques institutionnelles	pour le travail d'un éducateur spécialisé ?			
1 2 3 4	O 1. Pas du tout O 2. Plutôt non O 3. Plutôt oui			
32. Stage 1ère année	O 4. Tout à fait O 5. Ne sait pas			
33. Stage 2ème année	46. Aujourd'hui, pensez-vous que cette dimension			
34. Stage 3ème année	sera importante dans votre avenir professionnel ?			
35. Cours magistraux 1ère année	O 1. Pas du tout O 2. Plutôt non O 3. Plutôt oui			
36. Cours magistraux 2ème année	O 4. Tout à fait O 5. Ne sait pas			
37. Séances en sous groupe	Selon vous, ces temps de formation devraient-ils être			
	renforcés concernant cette dimension de partenariat/réseau ?			
0 0 0	1 2 3 4			
Sans importance (1), Peu important (2), Assez important (3), Très important (4).	47. Les cours magistraux			
39. Autre, précisez :	48. Les stages			
or radic, precises :	49. Les séquences en sous groupe O			
	50. Autre			
	Pas du tout (1), Plutôt non (2), Plutôt oui (3), Tout à fait (4).			
	51. Si autre, précisez			
Votre expérience concernant le travail en				
partenariat et en réseau				
40. Lors de votre stage de TROISIEME ANNEE, vous				
a-t-on présenté le contexte du partenariat/réseau de la structure ?				
O 1. Pas du tout O 2. Plutôt non O 3. Plutôt oui	52. Vous aviez une expérience professionnelle AVANT votre entrée en formation ?			
O 4. Tout à fait				
44 844	O 1. oui O 2. non			
41. Diriez-vous que cette dimension est investie dans cette structure ?	53. Si oui, en lien avec le travail social ?			
O 1. Pas du tout O 2. Plutôt non O 3. Plutôt oui	○ 1. oui ○ 2. non			
O 4. Tout à fait	54. Durée totale de votre expérience professionnelle			
12 Vere the continue to the continue de terrette	antérieure à votre entrée en formation ?			
42. Vous êtes ou allez être mis en situation de travail sur cette dimension au cours de votre stage ?	O 1. moins de 3 mois O 2. de 3 mois à 6 mois			
O 1. Pas du tout O 2. Plutôt non O 3. Plutôt oui	◯ 3. de 6 mois à 1 an◯ 4. de 1 an à 2 ans◯ 5. de 2 ans à 5 ans◯ 6. plus de 5 ans			
O 4. Tout à fait O 5. ne sait pas				
43. Sur votre terrain de stage, diriez-vous que l'offre	55. Cette expérience vous a-t-elle amené des compétences en matière de partenariat/réseau ? O 1. Pas du tout O 2. Plutôt non O 3. Plutôt oui O 4. Tout à fait			
de formation concernant le partenariat/réseau est				
satisfaisante ?				
O 1. Pas du tout O 2. Plutôt non O 3. Plutôt oui				
O 4. Tout à fait	En conclusion			
44. Au total, pensez-vous être suffisamment formé(e)	56. Pensez-vous que la dimension du			
sur cette dimension de travail en	partenariat/réseau fait évoluer le métier			
partenariat/réseau ?	d'éducateur spécialisé ? O 1. Pas du tout O 2. Plutôt non O 3. Plutôt oui			
O 1. Pas du tout O 2. Plutôt non O 3. Plutôt oui				
O 4. Tout à fait	O 4. Tout à fait O 5. ne sait pas			

57. Le cas échéant, vous pouvez préciser (quelle	Vous êtes
évolution, comment, pourquoi, etc.)	59. Sexe O 1. un homme O 2. une femme
	60. Votre âge? O 1. moins de 25 ans O 2. entre 25 et 30 ans O 3. plus de 30 ans
	Merci de votre collaboration.
58. Votre commentaire éventuel sur une partie ou la totalité du questionnaire	61. Les résultats de cette enquête seront disponibles en ligne sur le site de l'IRTS CHAMPAGNE-ARDENNE en mars 2015.

Annexe 3: Terrains professionnels des interviewés.

PROFESSIONNELS DIPLÔMES EN 2013

Professionnel n° 1 : Foyer de l'enfance

Professionnel n°2 : Aide Educative en Milieu Ouvert Renforcée

Professionnel n°3: Maison d'Enfants à Caractère Social Professionnel n°4: Maison d'Enfants à Caractère Social Professionnel n°5: Centre Educatif d'Insertion Professionnel

Professionnel n°6: Aide Educative à Domicile

Professionnel n°7: Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique, Service

d'Education Spéciale et de Soin à Domicile

Professionnel n°8 : Centre Educatif et Village d'enfants

Professionnel n°9 : Aide Educative en Milieu Ouvert Renforcée

Professionnel n°10: Institut Médico Educatif

REFERENTS PROFESSIONNELS

Référent n°1: Maison d'Enfants à Caractère Social

Référent n°2 : Aide Educative à Domicile Référent n°3 : Résidence sociale, CHRS

Référent n°4 : Centre de Soin d'Accompagnement et de Prévention en Addictologie

Référent n°5 : Foyer de vie pour Adultes handicapés

Référent n°6 : Institut Médico Educatif

Référent n°7 : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

Référent n°8 : Village d'enfants Référent n°9 : Prévention Spécialisée

Référent n°10 : Institut Educatif Thérapeutique et Pédagogique

Annexe 4 : Grille d'entretien pour les professionnels nouvellement diplômés

 Spontanément, qu'est-ce que vo et en réseau dans le cadre de votre expérience professionnelle 	la formation, de l'épreuve et aujourd'hui avec
2. Aujourd'hui, quelles sont vos pra	atiques en matière de partenariat ?
3. Quelle est votre analyse sur le réseau dans l'institution dans la	s enjeux et l'importance du partenariat et du quelle vous travaillez ?
4. Pendant votre formation, comm l'occasion de tes stages ?	nent avez-vous rencontré cette problématique à
5. Si c'était à refaire : qu'est-ce qu'	'il faudrait modifier sur cette question?
6. Est-ce que vous pensez que le ti métier d'ES ?	ravail en partenariat et en réseau fait évoluer le

Annexe n° 5 : Grille d'entretien pour les référents professionnels

Combien de stagiaires votre structure accueille-t-elle par an ?
 Depuis combien de temps ?
 Vous, vous faites cet accueil depuis combien de temps ?

- 2. Comment cela ce passe-t-il? Existe-t-il un protocole?
- 3. Comment vous faites pour permettre la mise en situation ? Sur quoi les stagiaires peuvent-ils se faire une expérience ?
- 4. Par rapport au domaine de compétences n°4 (...), dans quelle situation mettezvous les stagiaires pour qu'ils se collent à l'exercice ? Concrètement : un exemple ?

Et pour le dernier stagiaire accueilli?

- 5. Le travail en partenariat est-il une dimension importante dans votre institution ?
- 6. Cette dimension a-t-elle pris de l'importance dans votre pratique d'éducateur spécialisé ?

Annexe n° 6: Extrait « note d'information », loi du 10 07 2014

Extrait de la note d'information de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle intitulée « les stages des étudiants » relative à l'application de la loi du 10 juillet 2014, version consolidée du 15 janvier 2015.

« Chapitre IV : Stages et périodes de formation en milieu professionnel. »

Article L124-2 En savoir plus sur cet article...

Créé par LOI n°2014-788 du 10 juillet 2014 - art. 1

L'établissement d'enseignement est chargé :

- 1° D'appuyer et d'accompagner les élèves ou les étudiants dans leur recherche de périodes de formation en milieu professionnel ou de stages correspondant à leur cursus et à leurs aspirations et de favoriser un égal accès des élèves et des étudiants, respectivement, aux périodes de formation en milieu professionnel et aux stages ;
- 2° De définir dans la convention, en lien avec l'organisme d'accueil et le stagiaire, les compétences à acquérir ou à développer au cours de la période de formation en milieu professionnel ou du stage et la manière dont ce temps s'inscrit dans le cursus de formation ;
- 3° De désigner un enseignant référent au sein des équipes pédagogiques de l'établissement, qui s'assure du bon déroulement de la période de formation en milieu professionnel ou du stage et du respect des stipulations de la convention mentionnée à l'article L. 124-1. Le nombre de stagiaires suivis simultanément par un même enseignant référent et les modalités de ce suivi pédagogique et administratif constant sont définis par le conseil d'administration de l'établissement, dans la limite d'un plafond fixé par décret ;
- 4° D'encourager la mobilité internationale des stagiaires, notamment dans le cadre des programmes de l'Union européenne.

Article L124-9 En savoir plus sur cet article...

Créé par LOI n°2014-788 du 10 juillet 2014 - art. 1

L'organisme d'accueil désigne un tuteur chargé de l'accueil et de l'accompagnement du stagiaire. Le tuteur est garant du respect des stipulations pédagogiques de la convention prévues au 2° de l'article L. 124-2. Un accord d'entreprise peut préciser les tâches confiées au tuteur, ainsi que les conditions de l'éventuelle valorisation de cette fonction.

Article L124-10 En savoir plus sur cet article...

Créé par LOI n°2014-788 du 10 juillet 2014 - art. 1

Un tuteur de stage ne peut pas être désigné si, à la date de la conclusion de la convention, il est par ailleurs désigné en cette qualité dans un nombre de conventions prenant fin au-delà de la semaine civile en cours supérieur à un nombre fixé par décret en Conseil d'Etat. »

Nom:	Prénom :	Date de jury :			
MUSIEDLAK	Cyrille				
Formation : Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale (DEIS)					
Titre:					
Le travail en partenariat :					
nouvelle compétence des éducateurs spécialisés ?					

A l'heure où notre société est touchée par des évolutions conjoncturelles induites par « la » crise, les principes de solidarité et les valeurs associées aux droits de l'Homme sont parfois bousculés. Dans ce contexte, l'action sociale se traduit par une intervention renouvelée qui demande à ses acteurs de déployer de nouvelles stratégies et de nouvelles modalités au service des populations en situation de vulnérabilité.

Tous les travailleurs sociaux doivent désormais penser leur pratique d'accompagnement dans des logiques partenariales. En effet, les institutions du secteur social et médico-social sont appelées à coopérer pour mutualiser leurs moyens et surtout réunir et combiner leurs compétences pour répondre aux problématiques complexes des personnes concernées par leur intervention.

Ce travail de recherche se centre sur les éducateurs spécialisés et nous montre comment la professionnalisation des futurs éducateurs se trouve impactée par cette approche. De nouvelles compétences sont attendues pour exercer le métier. La formation en alternance demande alors un ajustement et une collaboration renforcée de la part des terrains et des centres de formation, car si les professionnels découvrent, parfois, la complexité du travail en partenariat, ils devront permettre à ceux qui sont en formation de développer cette nouvelle compétence pour accéder au diplôme.

Le travail en partenariat est une dynamique qui ne se décrète pas, elle se construit par la pensée et la réflexion collective des différents acteurs de l'intervention sociale que ce soit au niveau de la formation des futurs travailleurs sociaux ou de l'action sur les terrains. C'est en ce sens, que nous développerons des propositions.

Mots-clés : professionnalisation – éducateur spécialisé – compétence – travailleur social – travail en partenariat – intervention sociale

Nombre de pages : 113 Volume annexes : VI

Centre de formation: Institut Régional du Travail Social (IRTS) Nord Pas-De-Calais