

La diversification de la formation professionnelle. Former et se former aujourd'hui et demain

Atelier : La diversification de l'offre de formation et le monde professionnel

Penser les expériences de formation tout au long du parcours professionnel

Maude HATANO-CHALVIDAN

CERSE, Université de Caen Basse-Normandie

INTRODUCTION

Les contextes politiques nationaux et européens ont fait la formation professionnelle continue (FPC) un axe de développement économique central. Dans la lutte contre le chômage et la crise des emplois, elle doit permettre la mise en œuvre des politiques de sécurisation des parcours (Bevort, Lallement, Nicole-Drancourt, 2006), opérer l'individualisation des parcours de formation et professionnels à la faveur d'une valorisation et reconnaissance croissante des compétences et responsabilités individuelles (Hatano-Chalvidan, 2012). Il s'agit pour les individus de devenir acteur de leurs formations et de leurs développements professionnels. « Devenir ingénieur de soi-même » (Brunel, 2004), développer ses compétences pour s'insérer, se maintenir ou évoluer sur son poste telles sont les injonctions et normes politiques qui encadrent les conduites en matières de formation.

Les acteurs sont donc placés au cœur des nouveaux dispositifs de formation comme le CPF, compte personnel de formation, mis en application en janvier 2015. On peut néanmoins s'interroger sur la manière dont les professionnels investissent la formation ? En font-ils un levier de développement professionnel et si oui à quelles conditions ? Ces questions interrogent le rapport à la formation des professionnels. Nous faisons l'hypothèse que celui-ci ne s'explique pas uniquement par une motivation personnelle de progression ou d'acquisition de compétences, mais également par un rapport au métier, que chacun construit au cours de sa trajectoire et qui implique fortement ce que l'acteur a appris et maîtrise dans l'exercice de ses fonctions. Le rapport à la formation peut donc se comprendre en fonction des apports et transformations qu'elle apporte à l'exercice du métier.

Ce rapport à ce que le professionnel sait et maîtrise dans l'exercice de son activité professionnelle et la façon dont il l'investit et le construit, est particulièrement sensible dans les métiers dits de relation à autrui ou d'intervention sur autrui (Piot, 2009; Maubant, 2012) qui se situe en « interprofessionnalité. » Il s'agit notamment d'emploi comme assistante sociale scolaire, infirmière scolaire, médecin scolaire ou encore enseignants pénitentiaires. Ces métiers d'intervention sur/pour autrui ont la particularité de se situer entre plusieurs cultures professionnelles et par conséquent peuvent être soumis à des injonctions contradictoires engageant des conduites paradoxales, opposées ou peu maîtrisées. Pour eux, la question de la formation, de ses enjeux pour la pratique professionnelle se pose de manière plus pointue et évidente car la seule formation au métier (formation initiale ou préparation à un concours) ne suffit pas à leur donner une assise professionnelle stable.

Cette contribution propose ainsi des pistes de réflexion pour penser et définir le rapport à la formation au regard de l'exercice des métiers adressés à autrui et particulièrement ceux dits en « interprofessionnalité » comme d'assistante sociale scolaire (ASS). Les résultats présentés ici ont un statut exploratoire, ils sont issus de l'analyse de contenu thématique de deux récits de vie professionnelle d'assistances sociales scolaires dont l'activité professionnelle s'ancre à la fois dans le champ du Travail Social et dans le champ éducatif, ce qui complexifie le rapport au groupe professionnel de référence et à l'institution. Ces premiers résultats sont également mis en lien avec plusieurs résultats de recherche portant sur les infirmiers scolaires (Berger, Nekaa, Courty, 2009), les Assistants sociaux scolaires (Serre, 2001, 2011) et les enseignants pénitentiaires (Marie, 2013).

1. CONTEXTE ET QUESTION DE DEPART : LES METIERS EN « INTERPROFESSIONNALITE »

Les métiers du travail social, du soin de l'enseignement et de la formation sont traditionnellement regroupés, en sciences de l'éducation, sous le vocable de métier d'intervention sur/pour autrui. A l'instar de l'expression freudienne « des métiers de l'impossible », parce qu'il est difficile d'en mesurer les impacts ou les bénéfices, ces derniers sont l'objet de tentatives de définition multiple (Piot, 2009 ; Maubant, 2012) permettant de souligner leurs spécificités dont il faut savoir tenir compte notamment dans la reconnaissance des savoirs qui les fondent et les actions de formation qui y sont associées.

Dans ce sens, T. Piot (2009) définit les métiers adressés à autrui comme des activités qui requièrent l'adhésion du sujet, dont il est lui-même l'objet central et qui visent à sa transformation. P. Bouznic-Bourgeac et J-Y. Bodergat (2015) précisent également les grandes caractéristiques de ces métiers : ils ont tout d'abord pour finalité l'autonomie du sujet. Ils font « le pari de l'engagement » (p.12) d'autrui. Ils s'appuient sur la construction de situations contingentes et contextualisées, *hic et nunc* et enfin, ils s'adosent à une éthique de la relation à autrui. Mais ces métiers, comme d'autres sont soumis à de nombreuses mutations sociales et économiques qui de fait, transforment les prescriptions d'activités et compétences attendues. Dans ce contexte où le professionnel est son propre outil de travail, ces évolutions qui impactent les pratiques, touchent également les acteurs dans ce qu'ils sont, dans leur identité professionnelle. Ils concluent ainsi que « les sujets, invités non seulement à s'adapter, mais aussi à se transformer, réagissent donc différemment selon l'inscription de leur projet professionnel au cœur des dynamiques instaurées par les nouveaux agencements organisationnels » (p. 13). Transformer les environnements de travail, les cadres organisationnels de références et de prescription de l'activité, c'est donc transformer également ou infléchir le professionnel lui-même.

Dans cette catégorie des métiers d'intervention sur/pour autrui, il est encore un sous-groupe d'activités qui cristallise de manière plus nette l'ensemble des tensions et contradictions entre prescription de l'activité et réel des pratiques, entre faisable et souhaitable. Il s'agit des métiers dont la caractéristique principale est de s'exercer dans des espaces, des institutions pour lesquels ils ne sont pas initialement préparés comme assistante sociale scolaire (ASS), infirmière scolaire, médecin scolaire, enseignant pénitentiaire. Ces professionnels ont pour point commun d'être formés dans un espace d'activité bien identifié (le soin, l'éducation, le social) et vont finalement s'exercer au sein d'une institution régie et déterminée par une culture d'action professionnelle totalement différente, autre (l'école, la prison). Ils sont donc au croisement de

deux cultures professionnelles, de deux cultures d'actions (Barbier, 2006). Nous entendons par culture d'action « des constructions de sens autour des activités dans lesquels les sujets sont engagés. Elles peuvent être définies comme les modes selon lesquels s'organisent ces activités de construction de sens. Ce caractère apparaît bien en particulier à l'occasion de phénomènes d'acculturation, qui ont pu être décrits comme des processus de réinterprétation, c'est à dire des processus par lesquels d'anciennes significations sont attribués à des éléments nouveaux ou par lequel de nouvelles valeurs changent la signification culturelle de formes anciennes » (Barbier, 2011, p.19). Ces professionnels, formés à une culture professionnelle spécifique, sont confrontés à une autre culture d'action, une autre manière de voir, de penser et de valoriser le travail qui peut les déstabiliser, dans laquelle ils peuvent ne plus se reconnaître. Ce positionnement complexe interroge nécessairement les compétences acquises, celles à développer, les savoirs appris, à apprendre ainsi que la formation passée et celles à venir.

La construction professionnelle de ces acteurs tant du point de vue de leur trajectoire que de leur positionnement individuel (développement professionnel) induit logiquement la question de la formation. Car, évoluant dans un contexte auquel ils ne sont pas totalement formés, comment se préparent-ils, se forment-ils de manière formelle ou informelle à ce nouvel environnement ? Comment s'opèrent pour eux la rencontre entre deux cultures professionnelles ? Comment font-ils pour asseoir leurs compétences et savoirs légitimes ?

Il existe d'autres études sur certains groupes professionnels installés dans ces configurations. Et dans chacun des cas, la question de la formation y est inéluctablement abordée. Dans une enquête sur les infirmiers scolaires (Berger, Nekaa, Courty, 2009), les auteurs démontrent comment la formation initiale puis par la suite, professionnelle continue, permet de construire un univers de référence propre à ces professionnels. Par ailleurs la formation joue un rôle essentiel dans la mise en œuvre de leur mission centrale, l'éducation à la santé, soit parce qu'elle a permis d'asseoir un sentiment de compétence fort, soit parce que faisant défaut, elle est perçue comme nécessaire à des meilleures pratiques. Les auteurs concluent ainsi :

« le travail d'infirmier scolaire implique en effet une construction de compétences liées au fonctionnement particulier de l'Education Nationale et l'instauration d'une nouvelle identité professionnelle. Nous percevons alors la spécificité du métier d'infirmier scolaire non plus articulée autour du soin aux patients, mais bien autour des tâches éducatives. Ce changement radical dans les missions fondamentales, sous-tend une demande de formation importante... »
(p. 9)

La question de l'identité professionnelle apparaît très vite derrière celle des compétences professionnelles et missions de métier. Elle s'articule d'ailleurs en partie à une conception du métier et des compétences et savoirs nécessaires à son exercice. Dans ce sens, D. Serre (2001) montre comment les assistantes sociales scolaires sont écartelées entre une forme d'*éthos* professionnel qui impose valeurs et conduites normées dans un environnement qui ne leur reconnaît pas nécessairement la marge d'autonomie qu'il leur faudrait. Elle pointe ainsi ces tensions à travers un exemple significatif, celui de l'exercice du secret professionnel dans le signalement d'élève à l'école. Elle démontre comment les ASS sont ainsi tiraillées entre des injonctions différentes et comment ces contradictions font naître des visions différentes du métier, notamment entre les générations par exemple. Si ces derniers travaux ne reprennent pas la question directe du rapport à la formation, ils confirment néanmoins le caractère évident et décuplé des effets de site sur ces métiers singuliers.

A partir de ces observations on peut s'interroger sur le rôle de la formation professionnelle pour ces métiers. S'agit-il comme on le pense souvent de se former pour maintenir ou renouveler des compétences professionnelles ou bien encore d'en développer certaines pour répondre aux contraintes de son environnement de travail ? Cette présente contribution a pour objectif d'apporter des hypothèses relatives à la place de la formation dans le parcours professionnel d'assistantes sociales scolaires à partir de son récit de vie.

2. PENSER LE RAPPORT A LA FORMATION EN FONCTION DU METIER : ENJEUX THEORIQUES

Les approches théoriques présentées ci-dessous proposent de penser le rapport à la formation non pas à travers la posture individuelle mais à travers le lien qui inscrit le sujet au sein d'un collectif. Il ne s'agit donc pas de comprendre comment le sujet construit son engagement en formation, thématique maintes fois abordée notamment en psychologie sociale et sciences de l'éducation (voir à ce propos, les synthèses de Bourgeois, 1998 et Carré, 1998 sur la motivation et les motifs d'engagement) mais comment le rapport au collectif, à travers la notion de métier, alimente le rapport à la formation d'un individu. Il s'agit donc d'opérer ici un léger glissement théorique qui met l'accent non pas sur l'individu mais sur le collectif afin d'expliquer la posture individuelle. Car on peut aussi comprendre le rapport à la formation par rapport à un métier qui traduit un rapport spécifique à l'activité professionnelle. Il ne s'agit plus de comprendre ce qui pousse ou « agit » l'individu mais comment ce dernier tisse un rapport particulier avec son environnement, son activité de travail.

2.1. Le rapport à la formation à travers la conception du métier et des compétences professionnelles

Il importe dans cette perspective de comprendre ce qu'est un métier qu'on ne définira pas ici en opposition aux professions. Au contraire, cette approche s'appuie sur les récents travaux de sociologie des groupes professionnels (Gadéa, Demazière, 2009) qui marquent une rupture avec les anciennes distinctions (métiers/professions) pour revenir et réhabiliter la question du métier comme espace de revendication d'une « qualification stable et durable » (Piotet, 2002) ou comme une filiation à une identité professionnelle collective et assumée, voire négociée et défendue (Osty, 2003). Loin des usages familiers et quotidiens, le terme de métier a ici une valeur heuristique pour comprendre comment un sujet se positionne et se construit dans son environnement de travail.

Une des premières difficultés du terme est sans doute de distinguer les différents usages de celui-ci. Il est à la fois objet social, intégré au langage courant qui fourmille d'expressions affirmant l'existence des métiers : « entrer » dans le métier, « c'est le métier qui rentre », « mon cœur de métier », « les gens de métier », etc. En tant que catégorie sociale, on observe que définir un métier permet de distinguer ceux qui sont dedans et ceux qui sont dehors, ceux qui apprennent et ceux qui maîtrisent... le mot porte déjà en lui une charge identitaire. L'appartenance à un métier pose des lignes de démarcation entre l'amateur, le novice et l'expert...

Parallèlement, le métier est également un objet technico-social, c'est-à-dire un outil pour l'action : référentiel de métier, code métier, fiches métiers, etc. Il permet une forme de rationalisation du travail, plus précisément des activités professionnelles. La référence aux métiers, la connaissance des métiers alimente une ingénierie de l'activité professionnelle

permettant une rationalisation des activités, de leur organisation et répartition (filrière, branche, niveau de compétences, etc).

Enfin le métier est également un objet scientifique. En sociologie des professions, le métier se définit à l'origine en opposition aux professions, plutôt sur le mode de la définition par défaut (donc plus du côté des activités manuelles, sans code déontologique ou éthique affirmée, sur lequel on pouvait arriver par une formation sur le tas et par la démonstration du faire...). F. Piotet (2002) en donne une version plus moderne en expliquant que le métier est aujourd'hui le moyen d'affirmer contre les fluctuations du marché du travail, une qualification qui transcende les logiques de productions à court terme. Définir son métier, c'est s'assurer une identité professionnelle décontextualisée, « durable » ; « le métier confère un état ». Ce dernier est donc considéré « comme principe fondateur de la qualification. Saisir les modalités contemporaines de définition de la qualification à partir de ses constructions concrètes et de prendre la mesure du passage supposé d'une qualification des postes de travail à celle, des salariés eux-mêmes, c'est-à-dire, d'une conception procédurale à une conception patrimoniale de la qualification » (p.9). La notion de métier est donc à articuler de manière étroite à celle des compétences qui fondent la qualification et l'expertise professionnelle qui nourrisse l'identité professionnelle.

Dans cette logique, F. Osty (2003) développe l'idée que le métier, sa définition, sa défense, par les acteurs eux-mêmes permet la construction d'un espace collectif de négociation et d'identification professionnelle. « La résurgence d'un désir de métier reflète une quête de réalisation de soi à travers trois processus : la construction de compétences professionnelles, une socialisation au sein d'un collectif de métier et l'édification d'un référentiel d'action » (p.96).

Le métier au-delà de sa prescription en termes de compétences et savoirs professionnels est donc « quelque chose qui a besoin d'être habité » (Mazereau, 2015) et qui permet, de fait, à l'acteur de s'inscrire dans un collectif et parallèlement d'exprimer une dimension personnelle et subjective à son activité.

2.2. Métier et identité

Le métier devient donc un marqueur d'identité, de cohérence identitaire du point de vue professionnel. Parler de son métier revient bien sûr à parler de soi, mais plus précisément, à parler de la manière dont l'acteur se vit, dont il construit sa propre cohérence identitaire professionnelle. Déclarer que cela fait partie du métier ou non, c'est montrer comment se fabriquent des lignes de démarcation, un système de valeurs accordant une préférence à telle ou telle activité ou compétence, à tel ou tel savoir.

L'approche qui consiste à faire de la notion de métier un concept opératoire capable de rendre compte d'un certain positionnement professionnel et d'une certaine expertise est à rapprocher de la notion d'éthos professionnel. L'éthos peut se définir dans un premier temps comme « une manière d'être au monde, de se constituer comme un personnage social » (Lemaître, 2010, p.86) et nous ajoutons, professionnel. Cette notion rend compte « d'une ligne de conduite, des manières de se comporter plus ou moins délibérées, c'est-à-dire une éthique, au sens d'une interprétation des faits sociaux, d'une appropriation des codes et d'une mobilisation de valeurs pour agir » (Lemaître, Hatano, à paraître). Ainsi, donner à voir ce qu'un professionnel consent à préserver, ou à négocier, ou à abandonner, de ce qu'il est et de ce qu'il fait permet de comprendre les processus de construction identitaire professionnels.

Dans le discours des acteurs, on observe d'ailleurs que la catégorie de métier offre des possibilités de représentation et d'agencement des activités multiples. Il est possible de considérer cette notion comme une ressource pour penser son activité et son identité professionnelle. Cette affirmation est étayée par une analyse secondaire d'un corpus de 21 entretiens de récit professionnels¹, conduits dans le cadre d'une recherche doctorale (Hatano, 2010) portant non pas sur l'interprofessionnalité mais sur l'interdisciplinarité des chercheurs, qui, au regard de ce terrain spécifique, représente des caractéristiques similaires. Ces résultats montrent comment la notion de métier est investie pour expliquer, mettre en scène des activités professionnelles.

Le premier constat renvoie au fait que parler de son métier, l'affirmer comme tel n'est pas une chose si évidente et courante. On peut donc faire l'hypothèse qu'il y a des conditions spécifiques (des intentions spécifiques) quand on parle de son métier. Pour aller plus loin, malgré le faible taux d'occurrence, il est intéressant de repérer comment le terme est utilisé et ce qu'il dit de la construction de la représentation du métier. Nous avons à ce sujet plusieurs remarques issues du travail d'analyse :

- Tout d'abord le métier se fonde sur un périmètre d'action dont on peut sortir. Si les activités sont amenées à trop se transformer on sort du métier, on « change » de métier. Le métier n'est donc pas inaliénable, on peut y rentrer et en sortir.
- Le périmètre du métier est fluctuant, mouvant, il n'est pas défini une fois pour toute, on a la possibilité de le faire bouger.
- Dans ce périmètre, il faut pouvoir distinguer le noyau et la périphérie. Il y a effectivement ce que les acteurs appellent « le cœur de métier ». La périphérie peut sans doute se négocier plus facilement, à la marge du métier (en tous les cas on peut en faire l'hypothèse).
- Le métier est donc installé dans une dynamique, il n'est pas tant figé.
- Un métier peut se décliner ou se ramifier, il peut y avoir plusieurs métiers dans un métier (par exemple, en tant qu'enseignant, je peux considérer qu'enseigner en L1 est un métier tout à fait différent qu'enseigner en master recherche)... le métier peut donc se segmenter ...
- Le métier fait l'objet d'une appropriation subjective : une manière personnelle de voir le métier (parmi d'autres)
- Un métier s'entretient, on se forme au métier, on « nourrit » son cœur de métier ... le métier appelle donc un apprentissage d'où la question corollaire de la formation
- Un métier se transmet, ce qui pose la question de la formation en d'autre terme, celui de la conversion didactique.

Les professionnels en parlant de leur métier mettent à jour une forme d'armature qui leur permet d'organiser, de prioriser et hiérarchiser un certain nombre d'activités qu'ils reconnaissent alors comme faisant partie ou non de leur métier, c'est-à-dire de leur identité. Parler de son métier n'est donc jamais innocent, cela donne à voir une architecture intérieure

¹ Les objets principaux des entretiens menés entre 2004 et 2006, étaient le parcours professionnel, l'approche des activités interdisciplinaires, l'organisation et la description du travail de recherche, disciplinaire et interdisciplinaire pour comprendre les représentations des activités et des compétences qui leur étaient liées. A aucun moment sur l'ensemble des entretiens mené, le terme de « métier » n'a été utilisé. 27 occurrences du mot ont été comptabilisées sur l'ensemble du corpus et elles apparaissent de manière inégale. 8 entretiens font référence à la notion de métier sur 21 qui ne parlent pourtant que de l'activité professionnelle.

où s'articulent des valeurs professionnelles, des compétences et savoirs. Si l'on considère maintenant le métier à travers le prisme de la trajectoire professionnelle, celui-ci s'arrime nécessairement à la question de la formation formelle ou informelle car le développement professionnel, la façon dont un individu va orienter, opérer des choix au cœur de la notion de métier demandent une actualisation un renouvellement des savoirs connaissances et compétences.

A travers les résultats d'un entretien exploratoire nous allons essayer de poser les premiers éléments empiriques permettant de formaliser des hypothèses plus précises quant à l'articulation entre conception du métier et rapport à la formation dans les métiers d'intervention sur/pour autrui s'exerçant sur des sites auxquels ils ne sont pas préparés.

3. LES DIFFERENTS SENS LA FORMATION AU COURS DE LA TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE

Nous choisissons de présenter ici les premiers résultats d'un entretien, le second étant utilisé comme point de comparaison. Seront donc analysés ici les liens entre la construction de l'identité de métier (Chaix, 2007) et ses différents rapports à la formation qui ont eu lieu au cours de son parcours.

Par commodité, nous désignerons cette personne par Mme D.

3.1. Se former pour s'installer dans le métier

3.1.1. La formation professionnelle initiale

L'entrée dans le métier d'AS se fait par un concours suite à une formation de trois années reconnues en bac +2. Les deuxième et troisième années sont souvent ponctuées de stages. La formation est donc ici professionnelle, elle est finalisée par la pratique d'un métier spécifique.

Dès le début de l'entretien, Mme D. nous explique comment le choix des études s'est déroulé. Issue d'une famille nombreuse et modeste, il lui a fallu opérer un choix entre son goût des études et plus précisément des sciences humaines et sociale (elle s'était inscrite une première année de sociologie qu'elle a dû abandonner pour subvenir à ses besoins) et la réalité économique de la vie professionnelle dans laquelle elle a dû s'engager rapidement pour ne pas être une charge supplémentaire pour sa famille. Elle a longtemps hésité entre des études de notariat (elle a travaillé dans une étude de notaire) mais s'est finalement décidée pour les études d'AS qui semblait plus proche de son goût pour les sciences humaines.

« J'avais Et en fait je réfléchissais : je me disais du droit, droit notarial ou du social. Et en fait, à force de discuter avec des personnes qui travaillaient dans l'étude de notariat, je me suis rendue compte que le notariat, c'était pas pour moi, quoi ! J'aurais peut-être mieux gagné ma vie mais c'était pas du tout ma tasse de thé. »

On voit que bien avant l'entrée dans le métier, le choix de celui-ci s'adosse à des considérations d'ordre éthique sur le sens qu'on donne à son projet et les valeurs qui les accompagnent. Il est à noter également que Mme D. dès le début de son parcours marque un vif intérêt pour les études, intérêt que l'on retrouvera tout au long de son parcours comme si celui-ci était une trame de son identité.

« J'avais pas de projet précis Mais je me disais que c'était intéressant de faire des études. En fait, dans ma famille personne n'avait pu faire d'étude, en fait c'est pas qu'ils ne pouvaient

12 juin 2015

Icadémie-Labs, cité universitaire internationale de Paris

pas mais ils étaient orientés très vite vers des CAP ou des BEP, mes deux frères et mes deux sœurs ont eu des CAP et des BEP, non mon frère, je me trompe a passé un bac F, mais il a pas continué après en BTS. Et je me disais « bah quand même c'est dommage de pas poursuivre ces études ! » Parce que certes ils travaillaient, certes, ils avaient trouvé très vite un emploi mais bon, ils avaient pas l'air très satisfaits de leur poste. »

Premier changement de cap dans le métier : *« mon objectif c'était de travailler avec des élèves dans le domaine de l'Education Nationale ».*

Même si on ne peut expliquer très précisément les raisons de cet objectif, on comprend qu'elle se positionne sur un segment du métier en contact avec des élèves, dans l'univers scolaire et donc des savoirs (ce qui peut être mis en lien avec le point précédent). Madame G du second entretien avait elle aussi l'intention de s'engager sur cette voie sans anticiper les difficultés liées à l'environnement. Elle souligne également son goût pour les études en sciences humaines.

Le poste d'ASS s'obtenait par concours interne, il a été supprimé au moment même où Mme D. décide de le passer. Elle commence ainsi à travailler en ZEP en région Ile-de-France. En choisissant ce segment particulier Mme D rend compte de l'infléchissement professionnel qu'elle doit faire. Elle a connu auparavant le travail de l'AS en conseil général. Ici, elle décrit des petits changements.

« On retrouve un petit peu les mêmes choses mais déjà entre le travail social de la DASS et de l'Education Nationale, c'est plus spécialisé, donc on est obligé de réapprendre, un petit peu des ... je dirais... les demandes sont complètement différentes, donc il faut qu'on adapte à chaque fois notre façon de répondre à ces demande-là. Et là, c'était un peu plus spécifique, c'était des collègues. »

« Il y a à la fois des procédures quand même un peu et à la fois, le travail en institution qui est différent dans l'institution scolaire, les demandes, oui tout est différent. Tout est différent et c'est surtout quand on arrive, les chefs d'établissement en profitent un peu pour nous refiler des trucs qu'on ne devrait pas faire par exemple. »

3.1.2. Accompagner l'entrée dans le métier

A ce moment de sa carrière, Mme D. raconte comment elle a été accueillie dans le métier d'ASS, alors même qu'elle n'est plus une novice, elle est déjà une professionnelle. Pourtant, se met un système de formation informelle basé sur le mode tutoral.

« Alors heureusement qu'on était plusieurs à travailler sur les mêmes communes. C'est des grosses communes : X, X, X, c'est 92 000 habitants ! X, c'est 70 000 à peu près. Donc il y a des collègues qui étaient là, qui étaient plus anciennes, qui m'ont un peu tutorée. En fait, il n'y avait rien d'organisé sur le plan de la formation, de l'accueil. Donc c'était un peu difficile. ET effectivement elles m'ont aidée parce qu'on avait quand même des situations très très difficiles, très violentes. »

Il s'agit toujours du même métier, pourtant l'activité demande un accompagnement spécifique de celles qui ont pour ainsi dire l'expérience de situations très difficiles. N'étant pas formalisé, ce système de tutorat se rapproche d'un système d'accompagnement. L'interviewée pointe malgré tout le manque de formation qui fait ici défaut. Avis personnel ou réalité du métier, ici c'est la nature particulière de l'activité, du public et de l'environnement qui font

partie de l'exercice professionnel qui appelle une forme de mutualisation et d'accompagnement de l'expérience professionnelle. Nonobstant une formation initiale et un concours permettant d'accéder au métier, un dispositif de formation informel à l'initiative des acteurs vient renforcer les appareils existant afin d'assurer une entrée dans le milieu et le métier plus « protégée ».

3.1.3. S'outiller pour la résolution de problème

Dans la poursuite de sa carrière, les dispositifs de formation ont rempli une fonction assez évidente de ressources pour la résolution de problème dans l'action.

« Oui parce que je trouvais que finalement c'était intéressant, à chaque fois que nous, on rencontrait des difficultés, on disait « quand même, ça pose problème dans l'établissement », moi, je disais « il faut qu'on voit si on a des formations adaptées », par exemple, les formations sur la violence. Qui est-ce qu'on a eu ? M. X. on avait des formations de haut niveau ».

Ce positionnement professionnel face à la formation comme ressource pour l'action a été par ailleurs renforcé par les politiques institutionnelles du rectorat de l'académie en question, qui proposait dans des secteurs difficiles une large palette de formations. L'enjeu de la formation est ici différent si on se place du point de vue professionnel. Il s'agit d'offrir à des agents des sas de « décompression », des moments différents pour faire une pause dans leurs pratiques quotidiennes.

« Je pense que c'était aussi un moyen de maintenir leur personnel »

Du point de vue institutionnel, la formation peut être perçue comme une forme de compensation ou récompense pour un travail que l'on sait particulièrement difficile parce qu'il expose des acteurs à des situations extrêmement violentes. Le temps de la formation devient alors un « échappatoire. »

Madame G souligne également le rôle « indispensable » de la formation mais contrairement à sa collègue, celle-ci spécifie le sentiment de ne jamais être assez « compétent » dans le métier, comme si le doute, la remise en cause de savoirs professionnels étaient inhérents au métier.

3.2. Actualiser son métier : s'ajuster, se repositionner, progresser

Si le rôle de la formation paraît évident avant l'entrée dans le métier, au cours de la carrière ou trajectoire professionnelle, celle-ci se pose différemment. Confrontés aux situations réelles, évolutives et mouvantes qui rendent souvent difficiles la définition du périmètre du Travail Social (Soulet, 1997 ; Autès, 1999), les pratiques des travailleurs sociaux sont de fait constamment questionnées. Elles le sont tout d'abord par les formes mouvantes de précarité, de pauvreté ou d'exclusion. Cette dynamique professionnelle peut être subie ou choisie comme nous le démontre le positionnement sur ce point de l'interviewée.

3.2.1. Questionner, remettre en cause le métier, les pratiques professionnelles

L'espace de la formation est un espace particulier, « protégé » (Bourgeois, 1996) dans le sens où les apprentissages qu'on y fait, peuvent être vécus dans un premier temps comme des expérimentations de soi, comme des explorations qui n'ont pas encore d'impact direct avec le réel. Cette caractéristique permet donc aux professionnels de remettre en cause plus facilement leurs acquis.

Cette remise en question peut se faire à deux niveaux distincts, soit en formation elle-même au moment où des professionnels viennent chercher des outils pour répondre aux situations problèmes auxquelles ils sont confrontés, soit de manière indirecte en pilotant des stages et en restant en contact avec des stagiaires. La confrontation entre la pratique novice et la pratique experte permet donc au sein du stage de remettre en question les pratiques professionnelles mais dans un espace cadré.

« On prenait beaucoup de stagiaires, parce que je trouvais ça intéressant de garder un lien avec les nouvelles professionnelles qui se formaient parce qu'en fait souvent, nous, on a l'habitude de répondre par des pratiques qu'on a l'habitude de faire, mais après il faut interroger sur ces pratiques-là »

« Ça nous interroge beaucoup. Elles [les stagiaires] apportent des questions que parfois on peut trouver un peu naïves mais pour le coup, ça nous remet en question [...] donc pour nous c'était un enrichissement parce qu'on découvrait aussi.... On se disait aussi « mais oui pourquoi on pratique comme ça finalement ? » »

On peut noter ici l'usage détourné que Mme D. fait du stage et de la mission d'encadrement ou de tutorat qui lui revient. Pour elle, l'objectif n'est pas tant la direction d'une novice que la confrontation des pratiques. Elle en fait ainsi des occasions pour revenir sur ses propres pratiques et en tirer un bénéfice formatif. Il en est de même pour Madame G.

3.2.2. Redonner du sens aux pratiques (être valorisé en formation)

Le temps de la remise en cause des pratiques renvoient plus largement à celui de la réflexion voire de la réflexivité des pratiques professionnelles. Si la formation est perçue par les acteurs comme un moment privilégié où l'on peut repenser ses propres manières de faire, l'objectif n'est pas seulement de questionner ce que l'on fait, mais également de redonner du sens et de la valeur à ce que l'on fait.

« Ça peut être aussi un moyen de réfléchir, de réfléchir en se disant : « bah oui, finalement, oui, ce qu'on fait, ça a quand même un sens » et même si c'est peut-être pas valorisé sur le plan de la reconnaissance sociale ; statut, etc. On a quand même un rôle à jouer et que si on a choisi cette filière-là, c'est quand même pas par hasard. Voilà, donc on essaye de retrouver du sens à ce qu'on fait. On a besoin aussi peut-être par le biais des formations, de se sentir confortée dans la position qu'on a sur le plan professionnel, je pense que ça, ça joue beaucoup ».

L'interviewé fait le lien entre la réflexion que permet la formation sur les pratiques mais plus largement, sur le positionnement professionnel qu'elle peut adopter. Le métier d'ASS étant à cheval sur deux cultures d'action (Barbier, 2011) entre le social et le scolaire, est constamment confronté à des directives et des injonctions qui ne relèvent pas de son univers d'exercice. L'isolement des professionnels est donc un facteur de déstabilisation important comme c'est également le cas des infirmiers scolaires (*op.cit.*). Ici, c'est le sentiment d'être en cohérence professionnelle qui se joue (« on n'est pas là par hasard »).

3.2.3. Affirmer une pertinence des pratiques, acquérir une réassurance dans le métier (approbation)

Le sens des pratiques mais plus que cela, l'approbation des pratiques professionnelles, c'est-à-dire la légitimité d'un corps professionnels à agir en décalage avec l'institution dans laquelle il évolue, sont au cœur des tensions que vivent les acteurs. L'exemple du secret professionnel

au cœur du métier d'AS incarne les tiraillements auxquels sont soumis les professionnels. D. Serre en livre par ailleurs une description très fine dans son enquête sur les ASS (Serre, 2001). Dans l'entretien, le thème est également abordé comme représentatif d'un point de tension professionnel.

« A savoir qu'on prend des positions par exemple avec le secret professionnel, nous on défend telle valeur, telle valeur, telle valeur, d'éthique, etc. Ça, c'est constamment remis en question par les institutions. C'est très fréquent que ce soit remis en question, d'autant plus quand on est en situation difficile de crise, etc. on nous bouscule sur ce terrain là ».

Les métiers « hétérotopes », sûrement plus que d'autres ont donc un besoin de réaffirmation de leur culture professionnelle, ce processus est en partie sous-tendu par les dispositifs de formation qui viennent « régénérer » les professionnelles, les conforter dans leur pratiques, dans leur droit d'exercice et réaffirmer leur périmètre d'action. Le secret professionnel est une prérogative du métier d'ASS, il est fortement inscrit dans l'identité du métier. Qu'il soit ici mentionné à titre d'exemple n'est pas anodin, il incarne justement le cœur de métier des ASS.

3.3. Devenir autonome dans le métier

La formation professionnelle dans la trajectoire professionnelle de l'interviewée dépasse l'enjeu des savoirs professionnels, de leur pertinence ou obsolescence. Elle permet de s'installer dans le métier, d'assumer et d'incarner les spécificités de ce métier dans des environnements qui ont plutôt tendance à le remettre en question. Et enfin, elle permet aux acteurs de progresser dans une forme d'autonomie professionnelle.

3.3.1. *Accéder à d'autres niveaux de formation, d'expertise*

La formation est considérée par certains aspects comme un moyen d'accéder à des savoirs et à des formes d'expertise d'un niveau supérieur. Cette projection dans un devenir professionnel meilleur, semble s'inscrire dans une de parcours de promotion sociale.

« Moi je me disais qu'il fallait le [le concours] passer avant parce que bon, et d'une, on gagnait en échelon, on est mieux payés et en plus on a des perspectives d'encadrement de service ou de formation, des choses plus intéressantes ». (Ici l'interviewée fait référence au concours de conseillère technique.)

Accéder à de la formation « plus intéressantes » ne répond pas seulement à un besoin d'outillage professionnel comme on a pu l'analyser précédemment, il s'agit ici justement de dépasser cette fonction d'outillage pour accéder, dans la représentation que s'en fait l'acteur, à un autre niveau de métier et de pratique professionnelle supérieure.

Cette conception de la formation est conjointe à la nouvelle représentation du métier qu'elle envisage avec le concours de conseillère technique. Le travail est différent, il ne s'agit plus d'être sur le terrain mais de formaliser une expertise technique qui va permettre de piloter, de cadrer l'action.

« La seule chose où c'était très très intéressant pour moi, enfin ce que j'ai trouvé très intéressant, c'est le conseil technique qu'on apporte aux collègues AS. Parce que là par contre quand elles ont des situations sociales très difficiles, c'est nous qui les aidons à gérer. Ce qui était intéressant c'était d'élaborer des protocoles de travail avec le parquet de la ville X, le procureur de la République et la mission protection de l'enfance. »

Le métier se développe donc dans une autre dimension de conseil, d'expertise professionnelle. Toutes les trajectoires d'ASS ne peuvent pas bien sûr correspondre à ce schéma. Toutes ne deviennent pas Conseillère technique qui marque un palier (le dernier palier) dans la carrière. Néanmoins, il reste intéressant de comprendre comment se transforment à cette étape de la trajectoire professionnelle, les rapports au métier, à l'activité professionnelle et à la formation.

Car malgré la promotion sociale que représente ce concours, certaines dimensions sont regrettées, notamment celles qui sont vécues comme relevant du cœur de métier ou du choix de ce métier.

« Bah, ça fait partie du travail, oui mais moi, ça m'a pas trop plu parce que comme je m'étais quand même dirigée vers le social pour recevoir des familles et des élèves, là, j'en voyais plus beaucoup. »

Une partie du métier (accueil, relation aux élèves) a été abandonnée et manque ici à l'interviewée comme faisant sens à son engagement.

3.3.2. Fabriquer de la formation (ingénierie) : objectiver son expérience, transmettre son métier, déployer l'expertise

Cette nouvelle dimension de la formation fait écho aux bénéfices qu'en retire l'interviewée qui a eu l'occasion au cours de sa carrière de participer à des dispositifs de formation, à de l'ingénierie de formation. Ce passage du côté de l'ingénierie de formation qui la place en tant co-organisatrice et non plus en tant que stagiaire lui a donné l'occasion de développer un autre rapport à sa pratique et son métier. Elle a pu en effet objectiver son expérience professionnelle, en faire un contenu formalisable de formation et par la suite le transmettre.

« - Ah oui, donc là, vous aviez plus l'occasion de transmettre ...

- A la fois notre savoir et notre expérience dans le métier d'assistante sociale scolaire, spécifiquement, d'aider les jeunes professionnelles qui arrivaient. On a aussi organisé aussi sur X, ce qu'on a appelé le tutorat des jeunes professionnelles, c'est-à-dire de mettre en place un système de formation pour toutes les nouvelles arrivées. »

En créant un dispositif d'accueil des jeunes professionnelles, elle-même change de statut, elle devient de fait experte et légitime pour transmettre son « savoir dans le métier ». Il ne s'agit donc pas simplement de rapporter une expérience, une trajectoire mais d'engager un rapport à l'expertise professionnelle constituée sur la base de savoirs issus de la pratique et dans ce dispositif, de fait, reconnus comme savoirs professionnels.

3.3.3. Devenir auteur de sa pratique : s'autoriser à ...

Pourtant, si dans la pratique, il ne semble y avoir aucune difficulté à transmettre son expérience, voire ses savoirs d'expérience. Pour l'interviewée, il est plus compliqué d'affirmer une légitimité professionnelle à produire des savoirs. Elle explique en ce sens que souffrant peut-être d'un manque de reconnaissance du diplôme, de la formation, les ASS n'osent pas produire sur elles-mêmes des savoirs. Pourtant d'autres métiers, le font. Il n'est pas rare dans le milieu de la recherche scientifique, par exemple, que des chercheurs, initialement formés aux matières scientifiques abordent des questions d'histoire, histoire de controverse, histoire de discipline, biographie de grands chercheurs, etc. C'est-à-dire que le groupe professionnel en

question est capable de produire sur lui-même en légitimité des savoirs historiques qui retracent les évolutions et les contours d'un métier, d'une profession. Ce point précis pour l'interviewée semble faire défaut aux corps des ASS. Elle semble alors le regretter et le fixer comme objectif final, comme le point d'aboutissement d'une quête professionnelle comme si pouvoir raconter son histoire et savoir rendre compte des conditions socio-historiques de l'intérieur signaient une plus grande autonomie d'un groupe professionnel.

« Oui, bah oui comment dirais-je, c'est toujours cette difficulté là dans le travail social, alors on a pour le coup, on a une pratique professionnelle mais il y a très peu de professionnels qui participent à des réflexions plus larges, plus scientifiques, plus de la recherche, quoi !

En gros on est des professionnelles, je pense, les Assistantes sociales, que ce soit à l'Education Nationale ou ailleurs ou on s'autorise peut-être pas tellement à aller au-delà, comme si on se dévalorisait peut-être. On est souvent utilisées pour de la recherche mais on n'écrit peu nous ! On n'écrit pas, moi je m'étais dit : « tiens pourquoi pas, on de ces quatre je serai peut-être capable d'écrire quelque chose », je sais pas si ça me reviendra... »

La capacité d'écrire sur soi, devenir auteur en quelque sorte de sa pratique semble être un point culminant dans la pratique professionnelle et le rapport au métier. On observe dans ce cas, que le lien est ici fait entre la formation à la recherche et par la recherche et la capacité de se raconter en tant que professionnelle, non pas du point de vue individuel mais professionnel comme représentant un métier arrimé à des savoirs et une expertise professionnelle stable et reconnue.

CONCLUSION ET NOUVELLE PERSPECTIVE DE RECHERCHE

Tout au long de ce récit de trajectoire professionnelle qui correspond dans ce cas précis à un parcours de promotion sociale, on observe que les rapports à la formation se présentent de manière multiple mais aussi et surtout en fonction du rapport qu'on entretient avec son activité professionnelle et comment cette dernière fait sens et « fait métier ». Comme nous l'avons expliqué, revendiquer un métier n'est pas une chose évidente pour les acteurs. Mais à partir du moment où le métier est personnellement affirmé, il induit une forme d'appropriation et de construction identitaire professionnelle autour de celui-ci.

Dans l'analyse présentée ci-dessus, les rapports à la formation peuvent se distinguer à trois moments distincts du parcours : l'entrée dans le métier, le développement de l'activité et l'accès à la reconnaissance d'une expertise. Ces moments sont également à mettre en lien avec le positionnement des professionnelles. Dans le cas de madame D., de tutorée (de manière informelle), elle gagne en autonomie et passe experte reconnue dans son champ. Ces évolutions sont également liées aux savoirs professionnels qu'elle accumule, qu'elle développe, formalise et transmet. La formation est aussi un moyen de penser les pratiques, de réfléchir à son travail et d'en formaliser des contenus transmissibles. Madame G, quant à elle s'est engagée dans la voie syndicale qui a également été source de formation mais aussi de d'un sentiment fort d'appartenance.

La formation (entre autre) permet donc de consolider une assise professionnelle, mise à mal par un contexte de travail soumis à d'autres contraintes. Elle n'est bien sûr qu'un moyen parmi d'autre de préserver cet ancrage professionnel. Au-delà de sa fonction d'outillage technique dans des situations problèmes, on observe donc que la fonction politique assignée aux

dispositifs de formation de maintien ou développement de compétence apparaît en décalage avec la manière dont les acteurs peuvent investir leurs formations à différents moments de leur parcours professionnels. Il ne s'agit pas seulement pour eux d'apprendre ou d'acquérir de nouveaux savoirs, voire d'en actualiser d'autres.

Si nous devons alors repenser la problématique de notre étude à la lumière des premiers apports de ces entretiens. Nous reconfirmerions la place spécifique des métiers d'intervention sur/pour autrui qui s'exercent dans des milieux auxquels ils ne sont pas préparés (nous emploierions l'expression de métiers « hétérotopes »). Nous faisons donc l'hypothèse que pour eux et notamment, dans les métiers du social, le besoin de formation (formelle par des dispositifs ou informelle par les pairs ou tuteurs) est nécessaire, voire constitutif du métier. Elle participe ainsi à un travail de reconnaissance complexe.

Etre reconnu est aujourd'hui un leitmotiv de nombreux professionnels des champs d'intervention sur/pour autrui soumis à des politiques de restriction et d'économie qui ont pour effet des élargissements d'activités et de domaines de compétences et des appauvrissements de moyens humains et matériels. Mais ici la question n'est pas simplement celle de la reconnaissance professionnelle comme l'a pu la définir Honneth (2000) ; il s'agit avant cela, d'une approbation professionnelle. Derrière la construction du sens des pratiques, c'est d'abord la question de savoir si on fait bien ou pas. L'exemple du secret professionnel est tout à fait symptomatique de cette recherche du positionnement juste dans l'institution.

De fait, les conditions particulières d'exercice font peut-être aussi naître le désir de raconter, de souligner une spécificité du métier, qui nécessite alors une autre posture professionnelle comme auteur de ses pratiques professionnelles, capable surtout d'agir en autonomie puisque d'une certaine manière coupé de la majorité du groupe professionnel. Dans ce sens, il est intéressant de rappeler que la formation par/pour la recherche est indiquée comme une piste de développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

Autès, M. (1999). Où en sont les paradoxes du travail social ? in *Les Cahiers du travail social*, n°56, 9-16.

Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse de l'activité*. Article : cultures d'action. Paris : PUF.

Berger, D., Mabrouk, N., Courty, P. (2009). Infirmiers scolaires : représentations et pratiques d'éducation à la santé. In *Santé publique*, 2009/6, vol. 21, 128-143.

Bevort, A., Lallement, M., Nicole-Drancourt, C. (2006). Fléxisécurité. La protection de l'emploi en débat. Avant propos. In *Problèmes politiques et sociaux*, n° 931, décembre 2006, p. 5-10.

Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. In *Education Permanente*, n°128, 1996-3, 27-35.

Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. In *Education Permanente*, n°136, 1998-3, 101-109.

Brunel, V. (2004). *Les managers de l'âme. Le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?* Paris : La Découverte.

Buznic-Bourgeac, P., Bodergat, J-Y. (2015). *Des professionnalités sous tensions*. Paris : Brochié.

Carré, P. (1998) Motifs et dynamiques d'engagement. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. In *Education permanente*, n°136, 1998-3, 119-131.

Chaix, M-L, (2007). Dispositifs de formation par alternance et construction d'identité de métier. Communication au congrès de l'AREF, Strasbourg : 2007.

Gadéa, C., Demazière, D. (2009). *Sociologie des groupes professionnels*. (sous la dir.). Paris : La découverte, coll. Recherches.

Hatano-Chalvidan, M. (2012). L'individualisation des parcours de formation In *Formation Emploi*, n°119, 83-100.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : éd. Du cerf.

Lemaître, D. (2010). Curriculum, pratiques pédagogiques et modèles de formation : le cas des grandes écoles en France. Soutenance de HDR. 19 octobre 2010, CNAM, Paris.

Marie, P. (2013). Quelle est la liberté pédagogique des enseignants exerçant en milieu scolaire ? Enquête auprès de maison d'arrêt de Caen. Mémoire master 1, Université de Caen Basse-Normandie, sous la direction de M. Mazereau. 174p.

Maubant, P., Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 28-1,

Mazerau, P. (2015). Conclusion synthèse. Séminaire de recherche du master professionnel Education Formation Mutations sociales : Ingénierie et professionnalité, *Définitions des métiers d'intervention sur autrui : quelles normes pour quelle autonomie des acteurs ? (De quoi le métier est-il aujourd'hui le nom ?)*, 2 avril 2015. Université de Caen.

Osty, F. (2003). *Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : PUR.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Revue Questions vives en éducation et formation*, 5(11), 259-275.

Piotet, F. (2002). *La révolution des métiers*. Paris : PUF, coll. Le lien social.

Serre, D. (2001). La judiciarisation en actes. Le signalement « d'enfant en danger ». in *Actes de la recherche en sciences sociales*. 2001/1, n°136-137, p. 70-82.

Serre, D., (2011). Gouverner le travail des Assistantes sociales par le chiffre ? Les effets contrastés d'un indicateur informel. In *Informations sociales*, CNAF, n°167, p. 132-139.

Soulet, H. (1997). Les transformations des métiers du social. Fribourg : Presse de l'Université de Fribourg, coll. « Res socialis ».