

Nouvelles professions socio-éducatives

Texte: Armin Schöni, formations d'enseignant, de travailleur social et en management public.

Responsable de projets à l'OFFT
(s'exprime ici à titre personnel)

Comment travaillent ensemble les professionnel-le-s avec différents niveaux de formation?

Compte-rendu d'une étude de cas menée dans une institution pour personnes handicapées adultes

Contexte

La cohabitation et la collaboration des différents niveaux de formation préoccupent les milieux du travail social. AvenirSocial a d'ailleurs consacré plusieurs articles et dossiers¹ à cette thématique.

Dans le courant de ces dernières années, j'ai eu l'occasion de participer à la création du CFC d'assistante socio-éducative/assistant socio-éducatif, à la reconnaissance des diplômés HES en travail social ainsi qu'au développement de brevets et maîtrises dans le domaine social. De 2009 à 2011, j'ai suivi le MAS Analyse du travail & construction des compétences professionnelles² de l'Université de Genève. Un aspect central de l'Analyse du travail française³ réside dans la distinction entre le «travail prescrit» et «le travail réel». Ainsi, pour comprendre un travail, il est nécessaire d'analyser l'articulation entre la prescription, ce qui est demandé aux professionnel-le-s, par exemple dans des cahiers des charges ou des plans de formation, et l'activité réelle en situation, donc ce qu'ils ou elles font effectivement pour réaliser ce qu'on leur demande.

Etude de cas

Dans le cadre de ce MAS, il fallait réaliser une analyse du travail concrète dans son champ professionnel. J'ai profité de cette consigne pour effectuer une étude de cas au home-atelier Linde⁴ à Tentlingen, près de Fribourg, où j'ai pu suivre les onze éducatrices et éducateurs du «Pavillon vert», qui encadrent neuf résidents handicapés mentaux ou IMC adultes. J'ai mené des observations participantes durant cinq journées de travail, j'ai assisté à quatre colloques d'équipe et j'ai rejoint l'équipe de manière informelle lors de fêtes ou de sorties.

Ma question de départ était de savoir comment les professionnel-le-s du domaine socio-éducatif formés à différents niveaux collaborent ensemble et se répartissent les tâches au quotidien. Tout en observant les activités ordinaires qui se déroulaient sous mes yeux, je me suis surtout concentré sur le travail de quatre personnes de l'équipe: une stagiaire pré-CFC, un aide-éducateur expérimenté mais sans formation spécifique, une assistante socio-éducative expérimentée ainsi qu'une éducatrice sociale HES expérimentée qui assume aussi la fonction de responsable de pavillon. En plus des observations courantes, j'ai filmé ces quatre professionnel-le-s lors d'un lever-toilette d'une personne handicapée.

Sur la base de ces enregistrements, montés en séquences vidéo d'une dizaine de minutes chacune, j'ai ensuite mené des entretiens dits d'autoconfrontation. Je demandais aux protagonistes de commenter librement leur activité, de relater ce qu'ils ont ressenti, ce qu'ils ont pensé lors de l'exécution de l'action filmée. Selon la théorie des entretiens de remise en situation⁵, le visionnement de son activité permet à l'acteur d'accéder au *vécu* de

son action (premier niveau) et *d'analyser* ensuite son activité (deuxième niveau). Lors de la transcription de ces entretiens, j'ai tenté de mettre en lien ces explications des professionnel-le-s avec les plans d'études de leur formation.

Quelques constatations

Pour synthétiser et ordonner mes observations et entretiens, je me suis basé sur la systématique élaborée par AvenirSocial⁶. A partir d'une analyse comparative des plans d'études des différentes formations sociales de niveau CFC, ES et HES, cette étude définit sept champs-clé de compétences professionnelles avec chaque fois trois niveaux d'exécution: 1. accompagnement, 2. collaboration, 3. administration, 4. contexte, 5. évaluation, 6. capacité réflexive, 7. recherche. Je me limiterai, ici, à quelques constatations marquantes déduites de mes observations et entretiens.

En ce qui concerne l'accompagnement au quotidien, on ne remarque pas de différence dans l'exécution des activités journalières par des personnes avec des formations de différents niveaux respectivement sans formation. Cela n'est pas surprenant, tant il est notoire que la qualité de la prise en charge journalière dépend plus de l'expérience professionnelle et personnelle que du niveau de formation.

Mais en élargissant l'analyse aux aspects de la collaboration, de l'évaluation et de la capacité réflexive, on décèle des différences plus marquées en fonction des niveaux de formation. C'est en effet l'éducatrice HES, qui assume aussi la fonction de responsable de pavillon, qui enregistre et synthétise les remarques ou propositions de ses collègues d'équipe, et qui en assure le suivi.

J'illustre cette affirmation avec un exemple qui m'a impressionné: à la fin d'un colloque d'équipe, dans le point des divers, l'éducatrice HES signale dans son



observation que des résidents agités étaient mis en chambre avec portes fermées afin qu'ils ne dérangent pas le personnel éducatif durant des travaux de nettoyage ... ou des moments de détente. Rien de grave, apparemment, mais l'éducatrice HES décèle dans cette pratique une attitude d'exclusion qui ne correspond pas à l'éthique professionnelle qu'elle défend. Dans la discussion qui suit, les membres de l'équipe cherchent des solutions alternatives pour préserver le calme et la distance dans l'exécution des travaux ménagers. On évoque la possibilité de bloquer symboliquement l'accès à la salle à manger en positionnant le chariot de nettoyage devant la porte ou une meilleure concertation entre collègues de sorte que quelqu'un prenne garde aux résidents agités durant le nettoyage ou le rangement. En conclusion, l'équipe inscrivait le mot d'ordre des «portes toujours ouvertes» comme règle obligeante au procès-verbal et s'engageait à se la rappeler mutuellement dans des situations délicates.

A travers mes observations, j'ai pu constater que les assistant-e-s socio-éducatives CFC assuraient une prise en charge de très bon niveau. Ils faisaient preuve d'une réactivité, d'un engagement affectif et d'une capacité d'évaluation qui dépassent souvent de beaucoup le niveau de compétence prévu dans leur plan de formation. Pour moi, qui ai été un des promoteurs de «l'apprentissage social», cette constatation représente une grande satisfaction.

Mais selon mes aperçus, il est aussi indéniable que l'éducatrice HES amène un plus dans l'équipe éducative. Avec ses compétences conceptuelles, ses connaissances du contexte institutionnel et sociopolitique, sa capacité de communication orale et écrite et son approche plus réflexive, il est à même de coordonner les activités de ses collègues et d'initier au sein de l'équipe une discussion professionnelle pragmatique (voir exemple ci-dessus) qui assure la qualité de l'encadrement des personnes handicapées.

Défis

Je reste conscient du fait qu'il s'agit là d'une étude de cas restreinte qui se base sur des observations ponctuelles. Mais en observateur engagé, je me permets néanmoins d'en déduire quelques questions d'ordre général qui se posent, aujourd'hui, au monde de l'éducation sociale.

Les titulaires des nouvelles formations arrivent sur le marché du travail en toujours plus grand nombre. Voici le nombre de titres professionnels en travail social⁷ délivrés au niveau suisse en 2009: 1839 CFC; 675 diplômes ES; 1119 Bachelor HES. De plus, la formation de niveau attestation des Aides en soins et accompagnement AFP⁸ sera implémentée dès 2012.

Face à cette multiplication des profils reconnus, les responsables sont confrontés à la question de savoir comment composer les équipes éducatives et comment répartir les tâches entre ces professionnel-le-s formé-e-s à différents niveaux, tout en maintenant une cohérence dans

la prise en charge? Idéalement, la composition et les attributions sont définies en fonction des besoins concrets des bénéficiaires. Mais selon mes observations, ces questions sont souvent résolues de manière très pragmatique et sans planification à plus long terme. Il me semblerait indiqué que les associations des institutions sociales développent et diffusent des outils pratiques à l'attention des directeurs et directrices, afin de les aider dans cette délicate tâche d'ajustement et d'équilibrage du personnel éducatif, par exemple par des lignes directrices pour la composition des équipes, par des cahiers des charges modèles, etc.

Dans des situations stables et prévisibles, comme celles du home «Linde», la plus grande part des activités concerne l'encadrement au quotidien. Les ASE, en tant que «spécialistes du quotidien», peuvent très bien assurer cette part de la mission éducative. On peut alors s'interroger sur le rôle des éducateurs et éducatrices formé-e-s à un niveau supérieur, notamment en HES: dans quels domaines et de quelle manière les éducateurs et éducatrices HES peuvent-ils/elles réellement exercer des «activités professionnelles qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques»⁹?

Selon le plan d'études¹⁰, les HES sont surtout formées à des tâches d'analyse et de conceptualisation, de planification d'interventions et d'animation de réseaux de collaboration, sans pour autant perdre le contact avec le terrain. Si ces compétences d'analyse et de gestion des problématiques sont réellement mises en œuvre, une différence salariale peut s'expliquer. Dans le canton de Fribourg¹¹, les ASE sont en classe 10 et les HES en classe 18, ce qui représente une différence de 1500 à 2000 francs par mois. Mais si ces compétences supérieures ne sont pas vraiment mises en pratique, cet écart important ne se justifie pas.

On pourrait d'ailleurs s'imaginer un système salarial qui serait moins axé sur les titres de formation et plus sur les fonctions réelles assurées dans la pratique: une classification salariale plus rapprochée (3 ou 4 classes) pour le travail éducatif de base obligatoire pour tous les membres d'une équipe, puis des classes supplémentaires pour des tâches clairement définies, attribuées et évaluées. Cela pourrait être, par exemple, la direction d'équipe, la responsabilité socio-éducative d'un-e résident-e, l'organisa-



tion d'activités spéciales (camps, sorties), la gestion des aspects sanitaires (pour des professionnelles de la santé), le travail de documentation pour toute une unité, etc. A travers mes observations, j'ai aussi pu me rendre compte que la différence entre pas de formation spécifique et une formation sociale initiale (CFC) est plus importante que celle entre une formation initiale et une formation supérieure (HES). Pas tellement dans les activités pratiques au quotidien, mais bien plus dans les échanges professionnels (colloques, réunions ad hoc). Les personnes sans formation, même si elles disposent d'une expérience confirmée, hésitent à s'exprimer et à s'investir dans les discussions spécialisées.

Les ASE par contre, qui à travers leur formation de base ont acquis une réelle identité professionnelle, osent s'affirmer et intervenir très directement, voire même exprimer des contre-arguments, ce qui nourrit le débat professionnel et permet de développer la qualité de l'encadrement. C'est ensuite le rôle de l'éducatrice et l'éducateur HES de structurer ces discussions qui, à partir d'événements banals, peuvent aborder des questions fondamentales, et c'est il/elle aussi qui assure le suivi ou la transmission formalisée aux autres personnes ou instances concernées.

Quand on sait que plus d'un quart (28,5%) du personnel éducatif des institutions spécialisées romandes¹² ne dispose pas de formation spécifique, on mesure l'importance d'une formation initiale. Les directions d'institutions doivent mettre en place des stratégies incitatives pour mener les personnes non formées, même d'un certain âge, vers une formation adaptée aux besoins et aux circonstances. Le système éducatif offre des possibilités qu'il s'agit de saisir: formations raccourcies, validation des acquis, formations en cours d'emploi, cursus modulaires, etc.

Conclusions

- Les nouvelles formations enrichissent le champ professionnel de l'éducation sociale avec leurs compétences reconues, mais le rendent en même temps (encore) plus complexe.
- Aussi, les associations et directions d'institutions doivent aborder concrètement la question de l'attribution des tâches afin de tirer profit des différents profils en vue de développer la qualité de l'encadrement et maintenir une identité socio-éducative commune.
- Le débat de ces questions amènera des modifications structurelles, organisationnelles et salariales qu'il faudra gérer et intégrer.
- Avec ses différents niveaux de formation, ses passerelles et ses possibilités de validation des acquis, le nouveau système éducatif des formations sociales offre bien des opportunités pour renforcer la professionnalisation du domaine socio-éducatif. |

L'auteur remercie cordialement la direction du home «Linde» et particulièrement l'équipe et les résidents du «Pavillon vert» pour leur accueil et leur obligeance tout au long de cette petite étude de cas.

Photos: Pavillon vert/Home Linde

Notes

¹ Récemment: L'emploi et la formation dans le champ du travail social en Suisse; AvenirSocial – octobre 2011. Disponible sur: www.avenirsocial.ch/cm_data/PositionnementFormation_AvenirSocial.2011_F.pdf

² Informations sur: www.unige.ch/fapse/mas-at/index.html

³ Durand, Marc; Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions; dans: Encyclopédie de la formation, sous la direction de Barbier J.-M.; Presses universitaires de France, Paris; 2009.

⁴ Informations: www.fah-seb.ch/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=4&lang=fr

⁵ Jacques Theureau; Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action»; dans: Revue d'anthropologie des connaissances 2/2010 (vol 4, n° 2), p. 287–322.

Disponible sur: www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm

⁶ AvenirSocial; Inventaire des divers profils de formation dans le domaine social; Berne, 2010. Disponible sur: www.avenirsocial.ch/fr/cm_data/Rapport_Compétences.15.03.10.pdf

⁷ AvenirSocial; L'emploi et la formation dans le champ du travail social en Suisse; Berne, 2011. Disponible sur: www.avenirsocial.ch/fr/cm_data/PositionnementFormation_AvenirSocial.2011_F.pdf

⁸ Informations SAVOIRSOCIAL: <http://savoirsocial.ch/formation-professionnelle-initiale-aide-sante-social>

⁹ Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES), article 3 tâches, alinéa 1; 1997; Recueil systématique du droit fédéral RS 414.71.

¹⁰ Plan d'études cadre Bachelor 2006 en travail social de la HES-SO; version actualisée de septembre 2010. Disponible sur: http://www.hef-ts.ch/files/formation-base/pdf/07_10_16_PEC06_filiere-travail-social.pdf

¹¹ Convention collective de travail entre l'Association des institutions spécialisées (INFR) et la Fédération des organisations du personnel des institutions sociales (FOPIS) du 1^{er} janvier 2006; état au 1^{er} janvier 2008.

¹² Gaberel P.-E.; Enquête Tripartite-FORS sur la situation de l'emploi dans le domaine du Travail social en Suisse romande; Lausanne/Delémont; 2009. Disponible sur: <http://www.fors-ortra.ch>