

La formation d'adaptation : laboratoire de l'internationalisation des références.

Formatrices à l'Ecole Normale sociale qui accueille des Assistantes Sociales diplômées à l'étranger pour une formation d'adaptation de 6 mois leur permettant d'exercer en France, il nous a paru intéressant d'interroger l'internationalisation des références à travers une enquête que nous avons menée auprès de 10 étudiantes de la promotion 2012.

Cette enquête nous permet d'apporter un témoignage, qui conforte des intuitions que nous avons à partir de l'observation des promotions qui se sont succédées dans notre école sur les influences extérieures en termes de références cognitives, mais aussi en ce qui concerne les modèles et les méthodes.

S'agissant de l'internationalisation des références, cette enquête en forme de témoignage nous permet d'apporter un éclairage sur des modalités de professionnalisation fortement référées aux modèles sociaux dans lesquels elles s'inscrivent.

Elle donne à voir des formes d'intervention sociale qui se construisent en cohérence avec les dynamiques et les politiques sociales qui les sous-tendent. Confrontées à un cadre, à des modèles, à des cultures professionnelles différentes, elles donnent à voir dans une sorte de raccourci la question du « métissage » auquel l'intervention se trouve aujourd'hui confrontée.

Cette enquête nous permet de rendre compte d'une expérience particulière relative à la question qui nous occupe : celle de l'internationalisation des références et , partant de là, de la mettre en perspective dans un contexte qui est celui de l'intégration de la réforme de 2004 et de la mise en crédits européens (ECTS) de la formation.

Présentation de l'enquête.

Nous avons travaillé à partir d'une lecture des dossiers des étudiantes qui nous a permis d'élaborer notre enquête par questionnaires et entretiens collectifs. Notre choix s'est porté sur deux groupes d'étudiantes originaires de différents pays d'Amérique Latine (Argentine, Chili, Colombie) d'une part et d'Europe de l'Est (Pologne, Roumanie) d'autre part.

Nous nous sommes intéressées au parcours de formation de ces étudiantes à travers plusieurs items : niveau du diplôme, références méthodologiques et disciplinaires, modalités de la formation au regard des stages et de l'institution dans laquelle elle se déroule (université ou école)

Des entretiens collectifs ont été également réalisés et ont porté plus particulièrement sur les expériences de stages.

Nous avons cherché à repérer les conditions de métissage ou d'hybridation des modèles et des méthodes et les complémentarités entre l'ISIC et l'ISAP à partir des expériences professionnelles et compétences acquises antérieurement et leur reconnaissance sur les terrains de stages.

Les références méthodologiques et disciplinaires.

La majorité de nos étudiantes (70%) sont issues d'une formation universitaire de niveau bac + 4 ou 5. Deux modèles se distinguent cependant :

- au niveau des références disciplinaires : des sciences humaines et sociales dans les 2 groupes, mais avec une orientation plutôt psychologie, pédagogie, éducation, santé dans un groupe (Europe de l'Est) et une orientation sociologie, anthropologie, philosophie, statistiques dans l'autre groupe (Amérique Latine).
- au niveau des références méthodologiques, on retrouve ces deux orientations dans les méthodologies enseignées. Dans un cas (Europe de l'Est), elles sont axées plutôt sur la personne et l'assistance, sur les groupes-cibles déterminés au regard des politiques sociales. Dans l'autre cas (Amérique Latine), elles sont nettement dans le registre du travail social de groupe, de l'approche communautaire et/ou systémique et des méthodologies de recherche sociale avec des affectations horaires correspondantes.

On voit ainsi se dessiner deux modèles qui déterminent des pratiques dominantes, plutôt vers l'individuel dans un cas, plutôt vers le collectif dans l'autre, qui influencent fortement la capacité à prendre en compte et à s'appuyer sur les capacités, ressources, dynamiques des populations.

Les modalités de l'alternance

On retrouve des écarts importants sur la durée et les modalités d'encadrement des stages :

- des stages nombreux mais de courte durée : quatre à six stages de deux semaines environ, dans différentes institutions dans lesquels on distingue l'observation et l'intervention et où l'on recherche la diversité des expériences en fonction des publics et des institutions pour l'Europe de l'Est
- des stages moins nombreux mais d'une durée d'un semestre en général, dans la même institution, parfois en collectif, ce qui permet aux étudiantes de s'approprier les différentes démarches et de décliner les méthodologies d'intervention dans leur diversité et leur complémentarité avec une dominante d'intervention collective.

On observe une nette corrélation entre la durée et les modalités pédagogiques de l'alternance :

- pour l'Europe de l'Est, les stages, de courte durée comme on l'a vu, sont généralement proposés par l'école et encadrés plutôt par le terrain. Ils visent à prendre connaissance de l'application des politiques sociales vis-à-vis de tel ou tel public par telle ou telle institution.

Ils peuvent donner lieu à des rapports de stage, mais pas à des activités pédagogiques dans l'alternance : ainsi, les activités apparaissent assez clivées dans une logique entre l'école et les terrains de stages.

- pour l'Amérique Latine, à l'inverse, les stages sont totalement intégrés puisqu'ils se déroulent sur un semestre ou plus, en alternance avec des cours et des activités à l'université.

L'encadrement des stagiaires se fait par un référent terrain et un référent à l'université. Les stages donnent lieu à des activités pédagogiques de type analyse de la pratique, à des présentations des interventions

réalisées avec les cadres et référents des terrains de stages permettant d'identifier et de mettre en valeur les aspects théoriques et méthodologiques de l'intervention sociale.

Le travail collectif et les techniques de participation sont très valorisés, les étudiantes sont encouragées à présenter leurs travaux en binôme devant les étudiants et les professeurs et quelquefois sont amenées en fin de stage à faire une présentation publique des résultats.

Ainsi, on peut voir que les modalités de l'alternance se font de manière plus clivée ou plus intégrées entre les terrains de stage et l'université et que la dominante individuel/collectif n'est pas étrangère à la constitution de ces modèles.

Deux logiques semblent être en œuvre :

- une logique visant à résoudre les problèmes de populations ciblées, reposant sur une bonne connaissance et application des politiques sociales et des modalités d'intervention plutôt individuelles.
- une logique visant à mobiliser les ressources des populations, s'appuyant sur des dynamiques collectives, faisant appel à l'initiative, à la créativité, reposant à la fois sur les capacités à mettre en mouvement, s'appuyant sur les dynamiques de groupes constitués sur des liens identitaires forts et non sur des déficiences.

Il est clair que ces deux modèles ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, mais, comme l'a montré Jacques Donzelot dans sa comparaison de la politique de la ville en France et aux Etats-Unis, ils procèdent de démarches radicalement différentes : l'une qui repose sur les politiques descendantes « top down », l'autre qui fonctionne sur des dynamiques ascendantes « bottom up ».

Les entretiens collectifs que nous avons réalisés complètent les éléments recueillis par questionnaires. Ceux-ci nous ont permis de dégager des éléments concernant plus particulièrement les apprentissages de stages et l'« hybridation » des connaissances à laquelle ils peuvent donner lieu à travers l'échange réciproque des savoirs et des méthodes concevables et mêmes souhaitables dans le cadre d'une formation d'adaptation.

Le statut des stagiaires

Le statut donné aux étudiantes en Formation d'Adaptation, au sein des différents terrains de stage, témoigne de la question du métissage des références méthodologiques.

Des différences de points de vue ont émergé quant à cette question. Ces dernières prennent leurs origines dans l'existence ou non d'une expérience professionnelle antérieures des étudiantes.

Il ressort que se sont les professionnelles diplômées d'Amérique Latine (Chili, Argentine, Colombie) qui sont les plus expérimentées. Les professionnelles diplômées d'Europe de l'Est, quant à elles, n'ont pour la plupart jamais exercé dans leurs pays respectifs (Roumanie, Pologne).

Aussi, celles ayant une expérience professionnelle restent « très critique » quant à leur statut au sein du service et à la place qu'elles ont pu prendre.

On retiendra notamment les critiques suivantes :

- Absence de prise en compte lors des stages de l'expérience antérieure,
- Accompagnement des stagiaires FA identique aux étudiants en formation initial d'assistante de service social,
- Lorsque les expériences et les connaissances des stagiaires sont évoquées avec les professionnelles des services, cela s'effectue sur le mode de la « curiosité », notamment sous la forme d'une présentation de leur parcours à l'ensemble des équipes.

De manière ponctuelle, les propositions d'intervention, les expertises proposées par les étudiantes sont jugées par les terrains de stage comme étant intéressante mais ces dernières ne reprennent pas pour autant à leur compte les propositions.

Il ressort également une ambiguïté sur la question de l'autonomie des étudiantes. Il ressort qu'à différentes reprises, les services délèguent uniquement aux étudiantes les tâches pratiques dans le traitement des suites d'une intervention.

Les professionnelles diplômées à l'étranger n'ayant pas d'expérience semblent moins critiques au quant leur statut de stagiaire. Ces dernières semblent satisfaites d'être dans un premier temps tutoré et encadré très fortement par leur référents puis dans un second temps être plus autonome dans leurs choix d'analyse et d'action.

Toutefois, des points de convergences sont également apparus au sein du groupe et ce de manière très clair. D'une part, l'apprentissage des politiques sociales apparaît comme étant au cœur de leur formation sur terrain. D'autre part, les terrains de stage apparaissent comme étant dans une ouverture très partielle aux propositions d'intervention des stagiaires. Même si ces derniers évoquent et échanges avec les stagiaires, il n'en reste pas moins qu'il n'est pas possible de travailler à partir des méthodes des étudiantes

Critiques de la mise en œuvre de l'ISAP

Les stagiaires ont effectué des critiques "très vives" concernant le sens, la mise en œuvre, en France, par les assistantes sociales de l'intervention sociale d'aide à la personne.

D'une part, il apparaît très clairement que pour l'ensemble d'entre elles, l'ISAP est considéré comme le modèle d'intervention dominant et prégnant en France, au détriment de l'intervention collective.

D'autre part, il apparaît qu'aux yeux d'une majorité, l'ISAP est enclavé et encaissé au sein des politiques sociales de type sectoriel tel que protection de l'enfance, insertion, logement... Ceci donne le sentiment très fort d'une obligation de mise en œuvre "stricto sensu" de ces dernières. Aussi, l'encaissement total de l'ISAP au sein des politiques sociales freine la logique de remobilisation des personnes.

Par conséquent, cette pratique donne à voir, d'une part, une absence d'espace d'autonomie, de marge de manœuvre et de décision dans le travail des assistantes sociales et d'autre part, ces pratiques donnent le sentiment de traiter de manière administrative des dossiers et non d'accompagner des personnes.

Les étudiantes rappellent alors que l'ISAP est avant tout pour elles un travail d'accompagnement sur la question de l'estime de soi, sur les dynamiques aux changements des personnes.

De plus, pour certaines le processus méthodologique dans son entièreté ne semble pas être intégré. Il apparaît que la "phase" d'entretien prenne une place omniprésente dans la méthode d'intervention. Aussi, le travail d'analyse, d'évaluation et d'échange n'est pas mis en avant alors qu'il a une place prépondérante dans le choix des actions à mener avec les personnes ou les familles. Celui-ci semble être relégué au second plan.

Enfin, de manière plus ponctuelle mais ayant un intérêt, certaines étudiantes en formation d'adaptation ont observé durant leur stage des pratiques les ayant heurtés déontologiquement ou les amenant à se questionner quant au sens de la relation d'aide. Ces derniers ont porté d'une part sur la question du secret professionnel. Qui protège-t-il? Et d'autre part, sur des attitudes de suspicion envers certaines populations stigmatisées : "On interroge les gens comme en garde à vue".

Absence d'ISIC

De manière unanime, il ressort une absence « quasi-totale » de mise en œuvre de l'ISIC en France.

Cela paraît paradoxal, dès lors que l'ISIC est enseigné dans ces formes, ces modèles et méthodes au sein du centre de formation, celle-ci est très peu mise en œuvre sur les terrains.

Plusieurs raisons sont évoquées et ce de manière croisée :

Il existe une résistance réelle de la part des assistantes sociales à mettre en œuvre cette méthode. Ceci se traduit par les comportements suivants :

- Peu d'intérêt des professionnelles concernant cette méthode ; ceci a pour conséquence pour l'étudiante de réaliser seule et sans accompagnement une intervention collective sur son lieu de stage.
- L'ISIC est vécu comme étant un travail supplémentaire et facultatif
- Centrage sur l'intervention individuelle se traduisant de manière pragmatique par une obligation de traiter leur file active

De la même manière, l'organisation des services apparaît comme étant centré sur l'intervention individuelle et laisse très peu de place à l'intervention collective.

Enfin, il apparaît que sur certains lieux de stage, il existe un « problème » dans les dynamiques de travail collectif se traduisant par une absence de travail en équipe et par une absence d'envie réelle de travailler de manière collective.

Complémentarité ISAP/ISIC

De manière massive, il ressort qu'il n'existe pas ou très peu de complémentarité dans les modèles d'intervention en France. Cette situation trouve son origine dans l'omniprésence de l'ISAP en France, modèle d'intervention construit historiquement sur une approche anglo-saxonne basée sur une approche psychologique des situations et centrée sur la résolution des problèmes.

Cependant, certaines étudiantes ont pu observer des tentatives « ponctuelles » de complémentarité des méthodes sur le terrain de stage, réalisées de manière plus ou moins efficace, le plus souvent sous la forme d'un travail social de groupe

(« mise en œuvre d'un travail social de groupe: groupe de femmes. Les groupes apportent quelques choses. »

« Tentative ponctuelle de mise en œuvre d'ISIC sous la forme d'une information collective. Mais marche difficilement, les personnes ne veulent pas y participer »)

Conclusion et perspectives:

Cette enquête a mis en perspectives des modèles de formation qui ont en commun d'être mis en œuvre essentiellement à l'université dans leur grande majorité.

Deux modèles semblent se dégager au regard des modalités de l'alternance durée et modalités d'organisation des stages, références disciplinaires dominantes et choix des méthodes : interventions sociales à dominante individuelle ou collective.

Sur ce dernier point, ce que l'on a observé pour l'Europe de l'Est correspond assez largement à la situation française, héritage du « case work », dominante de l'aide individuelle et approche essentiellement psychologique.

On remarquera que l'on retrouve ces points dans la réforme du DEASS de 2004 qui préconisait déjà la connaissance des acteurs et des enjeux dans les politiques sociales, une intervention sociale plus contractualisée dans un partenariat d'action ouvert, le développement de l'expertise sociale, tout ce qui constitue la matière de l'organisation de la formation autour des domaines de compétences.

Cette réforme ardemment mise en œuvre dans les écoles a rencontré une certaine résistance sur le terrain notamment en ce qui concerne l'ISIC.

Aujourd'hui, avec l'ouverture des formations post bac au niveau européen avec la mise en œuvre des ECTS tant au niveau de la redéfinition des contenus en crédits et modules que du rythme désormais organisé en semestres, une nouvelle harmonisation s'avère nécessaire.

La présente étude nous a permis d'en aborder les points essentiels et nous invite à mettre ceux-ci en perspective dans un métissage des modèles.