

Conclusion générale

Cette section ne constitue pas une synthèse exhaustive des constats effectués tout au long des pages qui précèdent. Son objectif principal est de dégager quelques lignes de force des changements qui influencent les besoins en compétences professionnelles et affectent les pratiques de formation continuée. Elle servira ainsi de lien entre le rapport de recherche proprement dit et les propositions formulées par D. WAUTIER dans la seconde partie de ce document.

Comme le lecteur s'en est peut-être rendu compte, les mutations dont tant d'observateurs, d'analystes et d'acteurs nous entretiennent depuis quelques années semblent toucher toutes les sphères de la vie sociale¹. Ainsi, un document de l'UNESCO auquel nous avons fait référence dans la première section s'intitule *Familles en mutation dans une société en mutation* ; un ouvrage collectif récent qui nous a inspirés – réunissant sociologues, philosophes, criminologues, économistes... – nous parle des *Mutations du rapport à la norme* ; un autre évoque *Les mutations du travail social* ; un quatrième annonce les *Mutations de la démocratie représentative* ; un cinquième les *Mutations de l'ordre scolaire*, etc. On n'en finirait pas d'énumérer les multiples champs de l'activité humaine (technologique, scientifique, économique, social, politique, psychique, religieux...) analysés sous l'angle des mutations. Nous avons nous-mêmes sacrifié à cette injonction lexicale en parlant, dans la première section de ce rapport, de « mutations sociétales ». Le Fonds social européen, qui cofinance cette recherche dans le cadre de l'Objectif 4, nous demandait en effet d'opérer dans le cadre de « l'adaptation de la main-d'œuvre aux mutations industrielles », dernier terme que nous avons remplacé par « mutations sociétales », les intervenants sociaux ayant plus affaire aux changements économiques et psycho-sociaux qu'aux nouvelles technologies industrielles.

L'émergence et la prolifération d'un mot ne sont jamais tout à fait innocentes. On ne pourra faire ici la part de ce qui relève d'une contamination de la sémantique sociale par les découvertes de la biologie moléculaire ou du passage à l'an deux mille, qui, mondialisation galopante et chute du Mur aidant, ont donné le sentiment d'un changement radical. Mais au-delà des phénomènes de contamination linguistique ou de flambée prophétique, il semble bien qu'un changement profond soit à l'œuvre dans notre univers social. Serait-il possible, comme l'évoque M. CASTELLS en citant CONFUCIUS² dans le prologue de sa trilogie consacrée à *La société en réseaux* (1998), de mettre la main sur « le fil qui relie tout le reste » ?

Sans vouloir accéder au Saint Graal des mutations en cours, nous pouvons constater que, dans le domaine qui nous intéresse, de nombreux glissements observés présentent entre eux un certain *air de famille*. Qu'il s'agisse des nouvelles logiques pédagogiques qui légitiment et

¹ Une recherche bibliographique effectuée en mars 2000 sur le site du « Monde des livres » (www.alapage.com) ne fournissait pas moins de 197 ouvrages récents de *sciences humaines*, comprenant le mot « mutation » dans leur titre.

² « Me considérez-vous comme un homme instruit, cultivé ? Assurément, répondit Zi-gong. Ne l'êtes vous pas ? Pas du tout, dit Confucius. J'ai simplement empoigné un fil qui relie tout le reste ».

structurent le champ de l'aide aux personnes, de celles qui touchent en profondeur les dispositifs de formation continuée, voire de la formation initiale, des nouvelles modalités d'organisation du travail, des changements de l'institution familiale, de la constitution de l'identité individuelle, du rôle de l'Etat, voire du rapport à l'univers normatif en général, tous semblent manifester à des degrés divers la réfraction, dans leur domaine spécifique, d'une matrice commune dont la structure semble s'être modifiée.

C'est à travers le repérage de ces changements que nous synthétiserons les deux axes principaux de notre étude : 1] les besoins de compétences résultant des transformations professionnelles et de l'organisation du travail ; 2] les nouvelles modalités de formation continuée. Nous ferons quelquefois appel, afin d'illustrer nos propos, à des données extraites d'interviews d'acteurs de terrain ou de tables rondes avec des enseignants et des formateurs.

Nous terminerons en nous interrogeant sur ce qui a pu apparaître comme un paradoxe ou une contradiction des résultats de cette recherche : les compétences professionnelles les plus demandées sont aussi celles qui semblent les plus difficiles à développer par la formation continuée. Comme si le mouvement réflexif de formation de l'homme par lui-même et par ses pairs, à travers de multiples pratiques dont les modalités sont en pleine diversification, butait sur un noyau interne au sujet, rétif au mouvement de « devenir continu » qu'annonçait G. BERGER en 1958.

1. Les voies de la transformation professionnelle : de l'agent à l'acteur ?

La plupart des acteurs sondés, intervenants et directeurs, ainsi que ceux qui se sont exprimés par le biais d'interviews approfondies (y compris dans le cadre de la recherche ADAPT) ou de tables rondes, font état de changements, plus ou moins importants, affectant l'exercice des métiers de l'intervention sociale dans le champ qui nous intéresse. Ceci concerne autant le cadre institutionnel (l'organisation du travail, les missions) que les pratiques quotidiennes et leurs contextes (nouveaux publics, nouvelles problématiques, nouveaux savoirs).

Bien entendu, l'intensité et les modalités de ces changements varient considérablement d'un secteur à l'autre. Nous avons retrouvé dans notre enquête les grandes lignes de division déjà repérées lors de la recherche ADAPT. Certains secteurs se vivent « en constante évolution » et les intervenants doivent s'y « adapter en permanence », d'autres apparaissent menacés par le « train-train », la routine, voire l'enfermement. Mais même ces derniers font part de transformations non négligeables, sinon dans les missions qui leur sont confiées, du moins dans l'organisation du travail. Le changement domine donc sans conteste, mais de manière inégale et plutôt sous la forme d'un mouvement long que sous celle d'une brusque révolution des pratiques. Il importe en conséquence de nous interroger sur sa nature, que celle-ci se manifeste par des poussées de fièvre ou par de lents glissements de terrain.

Très peu de sondés ou de personnes interviewées font état d'une *taylorisation* des fonctions, c'est-à-dire d'une poursuite de la division du travail par spécialisation des tâches et par

séparation tranchée entre les fonctions de conception et d'exécution. Bien au contraire, le sentiment dominant est celui d'une complexification des tâches assumées par des intervenants, devenus par ailleurs plus autonomes et plus réflexifs dans leur travail. De la même manière, la participation des intervenants à l'élaboration du projet de leur institution ou de leur unité de vie est une pratique très largement répandue, dont témoignent autant les directeurs que les intervenants. Si la poursuite du mouvement de spécialisation des services est par ailleurs attestée, celui d'une plus grande polyvalence à l'intérieur de cette spécialisation est également mentionné par une majorité de sondés. Ceci est sans doute à mettre en rapport avec les transformations en profondeur de l'organisation du travail dont témoignent les personnes interrogées. Ces changements sont avant tout associés à des nouvelles problématiques de terrain auxquelles sont confrontées les équipes de travail, et moins à des orientations imposées par les autorités de tutelle. Il s'agit plus d'un *mouvement endogène* d'adaptation à de nouvelles réalités que des effets d'impulsions politiques externes (même si celles-ci ne sont pas absentes).

Les intervenants sociaux, dont les tâches tendent à se recouvrir partiellement ou totalement dans certains secteurs, sont de plus en plus incités à observer et analyser les situations qu'ils rencontrent, à adapter leurs interventions en fonction des spécificités des personnes, des situations et des contextes, et non plus à agir de manière standardisée selon des normes préétablies. Ceci est particulièrement prégnant pour les éducateurs, comme nous le confiait le chef d'équipe d'un service pour jeunes handicapés : « On ne leur demande pas d'agir directement, on leur demande de réfléchir, d'écouter ce que le jeune dit, d'entendre la demande du jeune, la demande des parents... Il ne faut pas se précipiter tout de suite dans un projet... Il faut adapter les choses, et on propose un projet une fois qu'on en sait un peu plus, tandis qu'*avant, on plaquait tout de suite quelque chose*. Il me semble que l'on est maintenant dans une logique inverse ». D'où l'importance de l'observation, de l'écoute et de l'analyse, mentionnées par presque toutes les personnes interviewées, mais également par les formateurs et les enseignants – auxquels nous avons fait largement écho dans le dernier chapitre de la section précédente. Celles-ci se couplent aux capacités d'écriture et de conceptualisation, à la fois comme outil et support de l'observation et de l'analyse, mais également comme moyen de communication.

Cette « nouvelle logique » implique le développement de capacités à mobiliser et à combiner des ressources internes et externes en situation, dans le contexte de tâches qui s'apparentent à des « résolutions de problèmes ». Bien entendu, cette capacité mobilisatrice et combinatoire n'est possible que sur base d'acquisition des ressources internes (savoirs, savoir-faire...) et externes (informations, réseau...), et elle peut très bien cohabiter avec des pratiques plus routinières, davantage présentes dans certains secteurs. Il n'empêche que les tendances de fond qui président aux changements en cours vont clairement dans le sens de l'acquisition de *méta-compétences* (DE MUNCK, 2000), soit de capacités à acquérir, mobiliser et combiner des ressources, pour faire face à des situations complexes et changeantes. C'est bien le sens, nous semble-t-il, qu'il faut accorder au *savoir-devenir*, auquel les sondés accordent une très grande importance, à la surprise de l'équipe de recherche, qui ne s'attendait pas à une telle

focalisation des réponses sur cette compétence de second degré. Par conséquent, le professionnel n'est pas uniquement porteur de compétences, mais également *producteur* de compétences.

L'individualisation de l'aide participe évidemment à ce mouvement, dans la mesure où elle implique une prise en compte des singularités propres à chaque personne ou à chaque groupe, et s'oppose aux « réponses toutes faites », au bénéfice d'une *adaptation* des pratiques à la spécificité des situations et des individus. Mais son impact ne peut être compris que dans le contexte plus global de la norme du « gouvernement de soi », de l'appel à l'autonomie du sujet – celle du bénéficiaire comme celle de l'intervenant. A l'individualisation de l'aide correspond la responsabilisation de l'intervenant, au sein d'équipes plus petites et souvent semi-autonomes. Les relations tissées entre ces deux pôles de l'intervention sociale se déclinent la plupart du temps sur le mode de *l'accompagnement*, ou du « *coaching* ». Il n'est dès lors pas étonnant de voir deux groupes de compétences essentielles émerger du lot : les *capacités relationnelles* et celles qui concernent la *prise de recul et la réflexivité*.

Comme il ne s'agit plus tant d'imposer des normes et des conduites de manière directive, mais bien d'induire des changements sur base d'un partenariat « horizontal »³, les capacités d'influence et de négociation deviennent essentielles. La qualité de la relation entre l'intervenant et le bénéficiaire (individu ou groupe) devient un outil central du travail social, comme en témoignent de nombreux interviewés : « Un élément auquel je suis fort attentif et par rapport à quoi il y a de grosses lacunes, c'est la capacité à *utiliser tout ce qui touche à la sphère relationnelle* entre le répondant et l'utilisateur de l'institution. La manière dont les professionnels peuvent utiliser la dimension relationnelle pour permettre aux gens de dépasser leur histoire ». Ces capacités relationnelles viennent s'associer aux compétences dans le domaine de la négociation et de la conduite d'entretien. Il ne s'agit en effet plus tant d'élaborer un projet *pour* le bénéficiaire que de le construire *avec* lui.

Ces capacités relationnelles apparaissent d'autant plus importantes que les travailleurs sociaux sont davantage conduits à intervenir dans le milieu de vie des personnes⁴. Par conséquent, ils côtoient des familles et des groupes aux caractéristiques variables et diverses, et ne bénéficient plus de l'espace de contrainte que représente l'unité de lieu de l'institution, dans laquelle s'effectuait la « prise en charge ». Ils ne sont plus sur « leur terrain », mais bien sur celui des bénéficiaires et de leur famille, ce qui peut être insécurisant (le « trou noir » ou le « voile noir » évoqué par certains au sujet du passage vers le travail en milieu ouvert) et implique la mobilisation de nouvelles ressources professionnelles, internes et externes : connaissance et analyse de l'environnement familial et du réseau, capacité d'insuffler une dynamique de changement, de mettre « les compétences des familles au travail », de « connecter les ressources locales et celles du système familial », etc.

³ D'où l'importance considérable de la relation de confiance entre l'intervenant et le bénéficiaire, comme mis en évidence dans une recherche récente sur les dispositifs d'aide dans le secteur de l'aide à la jeunesse (DE COOREBYTER, DE BACKER, DEVOLDER, SICHEM, 1997).

⁴ Ceci est particulièrement prégnant dans le travail de rue, comme le remarquent SCHAUT et VAN CAMPENHOUDT (1994) : « Le travailleur de rue gère les situations d'exclusion forte au travers de relations interpersonnelles ».

Cette logique relationnelle implique un certain *sens du jeu* chez l'intervenant, qui doit pouvoir moduler sa manière d'être en fonction des personnes, comme nous confiait la psychologue d'une institution : « Si je pouvais émettre un souhait : qu'on les forme mieux à entrer en contact avec des personnes d'origines variées. Ils ne savent pas s'y retrouver. Ils doivent pouvoir prendre un peu distance, savoir « jouer » un peu comme dans les jeux de rôles. Savoir prendre distance par rapport à soi-même. Il y aurait un travail à faire de ce point de vue pour tous les intervenants sociaux ». Ainsi, et sans que ce terme ait nécessairement une connotation péjorative, les intervenants sont amenés à être des *acteurs*, ils doivent savoir « jouer ». Et ce « savoir-jouer », comme le souligne la personne interviewée, suppose une capacité de prise de distance par rapport à soi-même, une prise de recul par rapport à l'ensemble de la situation. Nous touchons ici à cette dimension de « flexibilité » identitaire évoquée dans la première section de ce rapport, et qui constitue une des modalités du « savoir-devenir » plébiscité par les sondés : « Il faut *travailler constamment sa propre personnalité*. Son instrument de travail, c'est soi-même (...) il faut une capacité de souplesse et de relativisation de certaines situations (...) Il faut pouvoir réagir en ayant fait une analyse de la situation... ».

Les notions de prise de recul, de mise à distance sont apparues essentielles tout au long de cette recherche. Comme nous l'avons déjà signalé dans une partie antérieure du rapport, toutes les interviews exploratoires, sans aucune exception, mentionnaient cette compétence fondamentale. Il importe, nous disait-on, d'être à la fois « dedans » et « dehors », de s'investir et de « se mettre sur le côté ». Et cette capacité de prise de distance est intimement liée à la professionnalité : « Je pense que c'est un métier où il faut à la fois s'investir mais savoir faire la part des choses aussi : rester professionnel ». L'intervenant doit pouvoir « désadhérer » aux situations, « aux discours de chacun », pour conserver sa position d'extériorité professionnelle, ce qui lui permet à la fois de s'extraire d'une implication affective trop forte et de maintenir une position d'observation et d'analyse. D'être, autant que faire se peut, un « professionnel de la relation ».

Cette mise à distance, cet écart entre soi et l'autre, entre soi et soi – cette capacité d'*autoscopie* comme l'évoquait un formateur – n'est-ce pas justement ce qui caractérise un sujet, un acteur ?

Sans doute, mais il s'agit pour l'intervenant d'être acteur dans le cadre d'un contrat de travail au sein d'une institution ou d'un service, dont les orientations fondamentales peuvent lui échapper. Sans compter que le sujet lui-même peut être *divisé*, tiraillé par des désirs et des projets contradictoires. D'où l'ambivalence (à notre sens indépassable) des injonctions à l'autonomie et à la responsabilité des partenaires de l'aide, qu'ils soient bénéficiaires ou intervenants. Tantôt perçu comme un espace de liberté et de créativité, d'affirmation de soi et d'affranchissement des conformismes, tantôt comme une forme de « barbarie douce » (LE GOFF, 1999), le « modèle culturel du sujet autonome » (BAJOIT, 1991) est un espace normatif hétéronome⁵, qui s'impose à nous – ce qui n'est pas le moindre de ses paradoxes.

⁵ La « norme du gouvernement de soi », pour reprendre l'expression d'A. EHRENBURG (1995).

Quel que soit par ailleurs le jugement que l'on peut porter, les données récoltées ne laissent guère de doutes sur les principaux types de compétences professionnelles qui doivent être développées par la formation continuée. Celle-ci est par ailleurs fortement sollicitée, à la fois parce que la formation initiale ne peut pas, dans un champ professionnel qui se fragmente et se spécialise de plus en plus, développer toutes les compétences nécessaires à tel ou tel secteur d'activité, mais également parce que le nouveau rôle assumé par de nombreux intervenants implique un soutien et un accompagnement régulier de leur activité réflexive. D'autre part, le recours à la formation, notamment sous forme de supervision, apparaît dans bien des cas comme un moyen efficace de remotivation et de lutte contre la fatigue professionnelle. Enfin, n'oublions pas que le recours à la formation continuée est bien souvent recommandé, voire imposé par les pouvoirs de tutelle⁶.

Soulignons pour finir que les changements dans l'organisation du travail induisent une sollicitation plus importante des *compétences collectives*, mises en œuvre par des équipes autonomes ou semi-autonomes. Le décloisonnement des pratiques et/ou le travail en équipes pluridisciplinaires avait déjà été mis en évidence par la recherche ADAPT, que ce soit dans les données collectées au niveau national ou dans celles qui résultaient des quatre séminaires internationaux. Dans des équipes dont l'organigramme est « applati », les intervenants sociaux doivent travailler de manière coopérative avec leurs collègues, ce qui est aussi le cas pour les pratiques de réseau. L'importance croissante des compétences collectives a bien entendu un impact sur les modalités de la formation continuée, comme nous le verrons ci-dessous.

2. De la formation à la professionnalisation

Le mouvement de transformation que nous avons repéré dans le domaine de l'aide sociale se retrouve, *mutatis mutandis*, dans celui de la formation, surtout continuée. Comme l'aide, elle tend à s'individualiser et à s'adapter aux particularités des usagers et de leurs demandes, à entretenir avec eux une relation partenariale horizontale et, *last but not least*, à s'effectuer de plus en plus sur le lieu de travail. Par conséquent, les formateurs sont eux aussi conduits à s'adapter aux particularismes de leurs « clients », à négocier avec eux des contenus et des modalités de formation. L'évolution du champ de la formation continuée nous a par ailleurs montré le rapprochement des activités de production (de biens, de services) et de formation, voire même de production de connaissances. Cette évolution a été confirmée par les réponses des sondés, ainsi que par le témoignage des enseignants et des formateurs que nous avons rencontrés.

De ce point de vue, il est significatif que le même terme de « professionnalisation » vienne nommer, dans deux champs différents, une réalité fortement apparentée. En effet, dans le champ socioprofessionnel, la notion de professionnalisation (LE BOTERF, 1999) désigne un

⁶ Comme le mentionne l'article 4 du Code de déontologie des services du secteur de l'aide à la jeunesse (arrêté du 15 mai 1997) : « Les intervenants ont un devoir de formation et d'information permanentes. Ils ont l'obligation de remettre en question régulièrement leurs pratiques professionnelles et veillent à les adapter à l'évolution des connaissances et des conceptions ».

processus par lequel les travailleurs sont conduits à mobiliser de manière croissante des compétences réflexives dans leurs activités, pour faire face à l'inédit et aux changements. Dans celui de la formation, il se réfère à l'émergence d'un nouvel espace d'action éducative, l'activité professionnelle elle-même comme productrice de savoirs et de compétences, au moyen du déploiement croissant, par des opérateurs individuels ou collectifs, d'une « activité réflexive et discursive sur le processus même de travail et sur ses rapports à l'environnement » (BARBIER, 1998). Ce nouvel espace est caractérisé, dans le domaine que nous avons étudié, par la multiplication des pratiques qui associent de manière étroite l'action et la réflexion rétroactive sur l'action, comme outil de formation.

Par conséquent, notre recherche nous a conduit à reconnaître plusieurs espaces différents de production de compétences : celui de *l'enseignement* (de plein exercice ou de promotion sociale), celui de la *formation* professionnelle classique et celui de la *professionnalisation*. Incontestablement, les données collectées auprès des différentes catégories d'acteurs (directeurs, intervenants sociaux, enseignants et formateurs) nous montrent le poids considérable de la professionnalisation, sous forme de diverses activités, productrices de compétences, intimement liées à la pratique professionnelle elle-même. C'est le cas, bien entendu, des supervisions ou interventions collectives ou individuelles, très largement répandues dans l'ensemble du champ de la SCP 319.02, mais également de nombreuses autres pratiques, comme la recherche-action, la formation par les pairs, les ateliers de réflexion, l'accompagnement de projet, l'intervention sociologique, etc. La formation en situation de travail de stagiaires participe également de la même logique, même si elle ne relève pas de la formation continuée au sens strict et si elle ne s'adresse pas aux travailleurs permanents des services, mais bien à des étudiants (qui peuvent par ailleurs être occupés dans d'autres services).

Il est également apparu que les pratiques de formation en situation de travail étaient particulièrement adaptées aux métiers de l'intervention sociale, ceci dans la mesure où certaines compétences centrales, comme les capacités relationnelles, la prise de recul, l'autonomie, sont plus difficiles à développer par les formations classiques. Les sondés nous ont par ailleurs indiqué que l'expérience de travail et la maturation de l'individu permettaient de suppléer à la formation classique pour développer ces compétences. Dans un même registre d'idées, certaines interviews exploratoires mettaient l'accent sur la nécessité de nouvelles modalités de formation avec « mises en situation » (comme les jeux de rôles), pouvant aboutir au même résultat. On peut, avec VENDRAMIN et VALENDUC (1999), utiliser la distinction entre connaissance « tacite » et connaissance « codifiée ». Les connaissances codifiées sont susceptibles d'être retranscrites et transformées en information, stockées puis transmises comme telles, alors que les connaissances tacites ne peuvent pas être codifiées dans un format, une information rigide⁷. Elles sont intimement liées à la personne du

⁷ L'exemple donné par les auteurs (1999 : 53) est très instructif pour notre propos. Ils évoquent la situation d'un employé de banque chargé de vendre des prêts hypothécaires. Celui-ci utilisera des connaissances codifiées (données financières et juridiques, procédures, simulation...), mais fera également appel à des connaissances tacites, comme le souligne les auteurs, « pour conduire la *relation commerciale* », pour instaurer une « *relation de confiance* avec le client » (nous soulignons).

travailleur et ne se transmettent pas comme une information. Or, comme nous l'avons souligné dans la section précédente, les compétences les plus sollicitées sont justement celles que nous avons qualifiées de « personnelles », parce qu'intimement liées à la singularité de l'intervenant (à son histoire, à sa personne, à sa subjectivité...).

Enfin, un dernier élément plaide pour des formations en situation du travail : la mobilisation des travailleurs les moins qualifiés. Les données collectées ont montré la préférence des intervenants à faible niveau de qualification pour les formations internes. Les témoignages des formateurs et les statistiques des formations AWIPH allaient dans le même sens. Ce constat est à mettre en rapport avec les analyses des chercheurs (MAROY, 1998) et des enseignants rencontrés, mettant en évidence les effets négatifs d'une trop grande individualisation des parcours de formation, qui transforment l'usager en « acteur » de sa formation et le privent du support d'un groupe de pairs. Les formations sur site présentent l'avantage de générer une dynamique collective de formation et de ne pas dépendre des seules initiatives individuelles.

Si tous ces éléments conjugués militent pour un accroissement des pratiques de formations en situation de travail, force est de constater qu'*une série de facteurs vont en sens contraire*.

Il y a d'abord les réticences de nombreux intervenants à l'égard des formations internes. Cependant, l'analyse des réponses fournies par les sondés nous a montré qu'une partie des ces réticences trouve son origine, non pas dans leur caractère interne en tant que tel, mais bien dans l'absence de reconnaissance qui caractérise ces formations. Si les intervenants penchent pour les formations externes, c'est surtout vers les formations externes *certifiantes* que vont leurs préférences. Il est donc probable qu'une validation des compétences acquises en situation de travail⁸, et notamment par le biais de formations internes, puisse lever une partie des ces réticences. Bien entendu, la mise en œuvre d'un tel processus de validation est certainement très complexe et pose de nombreuses questions de faisabilité, non seulement dans sa réalisation concrète (opérateurs de validations, critères...) mais également dans ses conséquences (complexification voire dérégulation de la grille des fonctions, nouveaux barèmes...).

D'autres critiques se manifestent à l'égard d'une trop grande internalisation des formations. Comme dans de nombreux secteurs d'activité, la crainte d'une influence croissante des employeurs sur les contenus et les modalités de formation est manifeste. Le danger d'une prédominance d'un seul référentiel théorique ou pédagogique, d'une connivence entre les formateurs et les employeurs, voire d'une dépendance des premiers à l'égard des seconds, ainsi que d'une absence de recul critique ont été souvent exprimés. Par ailleurs, les interviews d'éducateurs lors de la recherche ADAPT avaient mis en évidence l'intérêt qu'ils trouvaient à rencontrer des collègues travaillant dans d'autres secteurs et institutions, afin d'échanger des informations, de comparer leurs pratiques et leurs conditions de travail respectives. Enfin, il

⁸ Une certaine forme de reconnaissance des compétences acquises en situation de travail existe déjà pour les éducateurs de plusieurs secteurs de la SCP 319.02. Les éducateurs classe 3, 2a et 2b sont ainsi assimilés à une classe supérieure après un certain nombre d'années d'ancienneté. Mais il s'agit là d'un système automatique de reconnaissance et d'avancement, sans procédure de validation des compétences acquises en situation de travail.

serait paradoxal de privilégier de manière excessive les formations internes, alors même que la « prise de recul » est mentionnée comme une compétence fondamentale et que les intervenants sont de plus en plus fréquemment conduits à intervenir à l'extérieur de leur institution – ce qui suppose qu'ils prennent l'habitude de sortir « hors des murs », y compris pour des activités de formation.

3. Les limites de la réflexivité : charisme, éthique, valeurs...

Le dernier point que nous souhaitons aborder dans cette section conclusive concerne le paradoxe (ou du moins la contradiction) que nous avons signalé plus haut : les compétences professionnelles pour lesquelles la formation continuée est la plus sollicitée sont également celles qui apparaissent – aux yeux des acteurs eux-mêmes – comme les plus difficiles à développer par ce biais. Ceci est particulièrement le cas pour les capacités relationnelles. Celles-ci occupent à la fois la première place comme compétence à *développer par la formation* et comme compétence *résistant à la formation*. De plus, c'est pour ces mêmes capacités relationnelles que le caractère d'« innéité » a été le plus souvent mentionné, indiquant par là que cette ressource est à la fois la plus fondamentale et la moins façonnable, la plus rétive à toute forme de travail réflexif.

Bien entendu, l'importance des capacités relationnelles dans le champ de la SCP 319.02 est liée au poids des éducateurs (plus de 80% des intervenants sociaux), catégorie de professionnels pour lesquels ces capacités sont très demandées (cf. chapitre 8, pp. 143 et suivantes). Cependant, l'analyse des besoins pour les autres catégories d'intervenants montre la place également prépondérante de ces mêmes capacités chez les puéricultrices et les psychologues. Les assistants sociaux, de par leur fonction plus administrative dans de nombreuses institutions, semblent un peu moins en demande sur ce point, bien que les capacités relationnelles y soient également en bonne place parmi les compétences à développer⁹.

La forte sollicitation de ces capacités relationnelles n'est sans doute pas sans rapport avec les transformations du travail social, comme nous l'avons déjà mis en évidence plus haut. L'individualisation des prises en charge, la nature moins directive des relations d'accompagnement et les objectifs de restauration ou de construction identitaire, voire les manques de perspectives en matière de réinsertion, contraignent l'intervenant à mobiliser davantage ses ressources personnelles. Comme le remarque J. ION (1998 A : 114) : « A l'avènement de la personne comme objet de traitement du social, correspond ainsi, du côté du professionnel, l'avènement de l'intervenant mobilisant sa personne singulière ». De très nombreuses interviews soulignent cette nécessité d'un « travail sur soi », permettant de « combattre les rigidités » et de développer ses ressources personnelles. En témoignent également, dans l'espace de la formation continuée des travailleurs sociaux et paramédicaux, la

⁹ Une enquête récente, réalisée par une école sociale (l'ISSHA à Mons) auprès de ses anciens étudiants, montre la place très importante des psychotechniques et du développement personnel dans la formation continuée des assistants sociaux (HECQUET, B., LODIEWICK, P., PIRE, F., VERLY, J., 1999 : pp. 23 et 24).

forte croissance des ateliers, stages et sessions en tout genre mettant en œuvre un arsenal de psychotechniques et de pratiques de développement personnel¹⁰. Outre leur objet de développement de capacités relationnelles, leur prolifération s'explique sans doute également par le souhait de travailler des « compétences profondes », censées résider dans l'intimité subjective des personnes (DE MUNCK, 2000). A plusieurs reprises, des enseignants et des formateurs nous ont fait part du danger que pouvaient représenter à leurs yeux certaines de ces formations (parfois proches de la mouvance « *New Age* »), qu'ils considéraient animés quelquefois par des « sorciers » faisant de la « dynamite de groupe ». Quel que soit le jugement que l'on puisse porter sur certaines de ces pratiques qui visent à atteindre et transformer le « hard core » du sujet, force est de constater qu'un « travail sur soi » mené à un certain degré d'intensité semble bien souvent s'accompagner d'un halo de religiosité¹¹.

Ces données mettent en évidence la valeur et le rôle du « charisme de l'intervenant¹² » dans les nouvelles modalités du travail social. Le mot signifiait à l'origine une grâce ou une faveur divine générant des dons particuliers chez certains individus. Par extension, il désigne la *capacité d'influence* d'une personnalité exceptionnelle, que ce soit dans le champ religieux (le « charisme de prophète » étudié par M. WEBER) ou dans le champ politique (un « leader charismatique »). Tout indique que cette capacité d'influence est un levier non négligeable d'action dans les modalités contemporaines du travail socio-éducatif. En conséquence, les pratiques de « travail sur soi » constituent un enjeu important dans la formation continuée des travailleurs sociaux, ce qui n'est pas sans soulever quelques interrogations sur la rigueur scientifique et éthique des formations qui s'y rapportent.

En dehors de ces questions liées aux dispositions relationnelles de l'intervenant et au développement de ses compétences « profondes », la problématique de la formation continuée nous semble toucher inévitablement aux aspects éthiques et de choix de valeurs – notamment politiques. Les opérateurs de formation rencontrés ont la plupart mis en évidence, souvent d'entrée de jeu et avec vigueur, les orientations éthiques et/ou socio-politiques qui constituaient le cadre de leur action. Dans certains cas (BLAIRON et SERVAIS, 1993), les actions de formation continuée s'inscrivent dans une conception plus globale des politiques de formation, opposées à une conception technocratique du travailleur social « mécanicien » œuvrant à la « réparation du social », et visant au contraire à renforcer le rôle *instituant* des

¹⁰ Les guides 1999 des formations complémentaires de l'APPA (Association des Praticiens en Psychologie Appliquée) et de l'Ecole des devoirs Reine Astrid (Mons) présentent ainsi un nombre impressionnant de formations privées à l'intention des travailleurs sociaux et paramédicaux. On y dénombre des dizaines de dénominations différentes en matière de thérapie et de développement personnel, dont certaines ont une forte connotation « mystique-ésotérique » (« Acquérir la « Présence », « La voie des chamans », « L'Alchimie de l'énergie », « La connexion à l'Essence »).

¹¹ Nous avons développé plus particulièrement ce point dans le cadre d'une recherche sur le phénomène du *New Age* (DE BACKER, 1995 et 1996).

¹² Ce que remarquent J.ION et M.PERONI : « Le *charisme des intervenants*, leur sens de l'engagement, leur osmose avec le terrain, leurs *capacités de mise en relation et de mobilisation de partenaires* divers, leur aptitude à transcender les découpages institutionnels, jouent alors un rôle déterminant dans l'élaboration des stratégies et la mise en œuvre des projets » (cité dans ION, 1998 A : 116 – nous soulignons). Dans un autre domaine, celui de la formation des enseignants, un débat récent consécutif aux propositions de la ministre F. DUPUIS, relatives à l'enseignement supérieur pédagogique, et à diverses études (dont celle du CERISIS, par MANGEZ, DELVAUX, DUMONT ET DOURTE, 1999), soulignait que les enseignants devaient avoir une « forte personnalité ».

praticiens du social dans l'élaboration de nouveaux rapports sociaux et la détermination des grandes orientations de société. Nous avons nous-mêmes, dans l'introduction de ce rapport, défendu la nécessité d'une mise en perspective de la problématique étudiée dans un contexte plus global, non seulement pour répondre au cahier des charges du Fonds social européen, mais également pour des raisons que nous avons qualifiées de politiques. Cependant, le souci de renforcer le rôle d'acteur instituant des intervenants sociaux *par la formation continuée* laisse non seulement ouverte la question de la nature des orientations prises et des actes posés par ces mêmes acteurs, mais également – en deçà – celle de leur volonté voire de leur désir d'agir comme acteur instituant. C'est sur ces questions que nous souhaitons clore ce rapport de recherche, car elles en marquent indéniablement la limite.

*