

Aline FINO-DHERS

ÉVOLUTION DES VALEURS DANS LA FORMATION AUX MÉTIERS DU TRAVAIL SOCIAL

Un exemple : la formation des assistantes sociales

Résumé : Marqué à son origine par des valeurs judéo-chrétiennes et républicaines, le service social organise sa professionnalité, dans les années soixante, autour de la relation d'aide au client. Le système de formation, par les modalités de sélection, le choix des méthodes pédagogiques et la valorisation de la pratique, se construit en totale cohérence avec ces valeurs fondatrices. Dès les années soixante-dix-quatre-vingt, sous l'effet de contraintes externes et internes, s'impose la nécessité de recomposer la définition du métier : la réforme des études d'assistante de service social en 1980 en est le premier signe. Assiste-t-on à une tentative de rationalisation du modèle de formation moins centré sur le développement de la personne que sur les résultats à obtenir et les compétences à produire ? Où en est-on des références personnalistes, après 1980, dans la formation des assistantes de service social ?

Mots-clefs : Service social - Profession - Formation - Valeurs - Rationalité - Développement de la personne - Compétences.

LE SERVICE SOCIAL DES ANNÉES SOIXANTE : UN SYSTÈME PROFESSIONNEL AUTO-PERPÉTUÉ

Rappelons, avant d'aborder notre propos, que « le service social né dans le creuset philanthropique et hygiéniste, a été marqué par des valeurs judéo-chrétiennes (catholicisme, protestantisme, judaïsme) et(ou) les valeurs républicaines » (Bouquet 1993). On peut qualifier le fondement philanthropique du service social comme un humanisme démocratique. Humanisme, car il est personnaliste : la personne est un être unique qui doit être respecté dans sa singularité. Démocratique, car « c'est la justice, le respect des droits et des libertés », le devoir de participer au développement de l'être humain dans le cadre d'une société, qui fondent l'intervention du service social. Ce souci de morale professionnelle est présent dès l'origine de la profession, qu'elle soit fondée sur un humanisme laïque ou une militance confessionnelle.

En nous appuyant sur nos travaux antérieurs, nous définirons le service social comme une profession dont la production n'est pas mesurable par des critères univoques et objectifs, et où la part de technicité transmissible sous forme de règles a moins d'importance que la part d'indétermination qui dépend des qualités sociales des producteurs : un savoir-être en référence à une morale professionnelle. Dans les

années soixante, le métier d'assistante sociale était décrit, de manière large, en terme de rôle et de finalité, sa nature relevant comme l'art de l'innommable. Cependant, on pouvait déjà le caractériser par son assise juridique et sa technicité : la méthode de case-work.

Son assise juridique

Métier peu hiérarchisé, aux fonctions floues, le service social exigeait cependant un titre pour être exercé. La loi du 8 avril 1946 consacre l'unité de la profession et son caractère public. L'assistante de service social est reconnue comme confident nécessaire et est tenue au secret professionnel. Ainsi, dès les années 45-50, le service social avait atteint un certain degré d'organisation : l'Association Nationale des Assistantes de Service Social a entrepris alors une véritable réflexion déontologique qui s'est concrétisée par l'élaboration d'un code de déontologie, fixant les droits et devoirs des professionnels, des usagers et des employeurs, et complétant cette réglementation officielle.

Si cette morale professionnelle reste encore normative, elle est référée à des options humanistes qui sont affirmées en préambule du code de déontologie dès 1949 : la croyance en « *l'homme en tant que personne, c'est-à-dire créature libre, capable de choix et de décision* ». Par ailleurs, il y est rappelé le souci des assistantes sociales de participer « *au mieux-être général en ne se substituant pas aux responsabilités des personnes et des groupes, mais en offrant leur compétence propre comme moyen de promotion individuelle et collective* ».

Une technicité organisée autour du case-work¹

Nous nous bornerons à dire que « *ce mouvement basé sur la compréhension des relations et des réactions humaines* » (première conférence internationale de service social, 1928) est né aux USA et en Allemagne. Cette méthode de service social des « cas individuels » a été diffusée en France dès 1950 grâce à l'action simultanée de l'ONU, de certains services comme l'UNCAF et la SNCF et de certaines écoles, sous le nom d'aide psycho-sociale individualisée. Dès 1962, le programme de formation des assistantes sociales prévoyait une initiation à cette méthode.

Le case-work a soulevé des tempêtes dans le corps professionnel : contesté par certaines professionnelles à cause, entre autres, de ses références à la psychanalyse et de la démarche méthodique qu'il préconisait, il a été une révolution pour d'autres... Quoi qu'il en soit, il a permis à la profession d'assistante de service social d'asseoir sa professionnalité et de lui donner une légitimité technique. Malgré les réticences et de nombreuses critiques, il a servi de référence au service social —

¹ Au sens littéral du terme anglais « travail de cas ». L'ouvrage de Mary Richmond *What is social casework ?* a été publié en France sous le titre : *Méthodes nouvelles d'assistance : le service social de cas individuels*. M. Richmond propose cette définition : « Le service social de cas individuels est l'ensemble des méthodes qui développent la personnalité en rajustant consciemment et individuellement entre eux, l'homme et son milieu social ».

ÉVOLUTION DES VALEURS DANS LA FORMATION DES A. S.

et ce pour de nombreuses années — et lui a permis de s'organiser autour d'une définition clinique du métier.

La méthode de case-work

Cette méthode d'intervention importée des USA va conjuguer des références conceptuelles et des valeurs, permettant au service social de sortir du moralisme strict pour gagner une posture éthique centrée sur la personne-cliente. Appelée *aide psycho-sociale individualisée* en France, elle suppose :

a) une démarche méthodologique

Cette méthode, référée à la démarche clinique, implique une méthodologie spécifique et rigoureuse qui comprend plusieurs étapes : observation, collecte des faits, phase de diagnostic social débouchant sur des hypothèses, un plan d'action ou traitement social, une évaluation continue.

b) des références théoriques

Elles ont évolué au fil des années. La méthode d'aide individualisée en France reposait, au départ, essentiellement sur des références à la psychologie, à la psychanalyse freudienne et à la psychiatrie. Progressivement, elle a utilisé des concepts de la psychologie sociale, de la biologie et a même subi d'autres influences. Plusieurs courants ont existé, plus ou moins référés à la psychanalyse ou à la psychologie dynamique du moi. L'influence de Rogers va être déterminante grâce à l'apport de son livre *Le développement de la personne*, publié en 1961. L'attitude qu'il prône de « centration sur le client » et les moyens qu'il propose créent une relation de confiance avec le client. Acceptation, congruence et empathie rejoignent les préoccupations éthiques des assistantes sociales ainsi que leur foi dans la capacité de l'homme à se développer.

c) l'existence d'une relation d'aide entre l'assistante sociale et le client.

En effet, affirme M. du Ranquet (1975), « *cette méthode de case-work constitue une entité distincte dont nous avons analysé les différentes phases, mais sans la relation elle ne serait qu'un corps sans vie.* » Cette relation professionnelle chargée d'affectivité doit être contrôlée par l'assistante sociale quant à sa durée et sa profondeur. Elle a des objectifs précis et s'inscrit dans une mission de service, Il s'agit d'aider le client à dépasser ses difficultés en utilisant ses potentialités et les ressources de la société. On retrouve dans cette définition de la relation d'aide en service social une grande proximité avec l'approche rogérianne : « *J'entends par ce terme [relation d'aide] la relation dans laquelle l'un ou l'autre des protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie* » (Rogers, 1967).

La confidentialité des échanges entre l'assistante sociale et son client est garantie par la loi (ce principe sera d'ailleurs confirmé par le nouveau Code Pénal en mars 1994), l'assistante sociale ne transmettant que les éléments d'information qui sont susceptibles de concourir à l'intérêt du client. Enfin, cette relation professionnelle va s'appuyer sur des principes d'action qui se réfèrent à des connaissances et à un système de valeurs.

d) des principes d'action.

Principe de singularité qui suppose l'acceptation de la personne dans sa différence, principe d'autodétermination, c'est-à-dire le droit pour la personne à disposer d'elle-même et à faire ses propres choix., principe de respect de la vie privée nécessitant l'accord de l'utilisateur pour toute intervention et impliquant le secret professionnel, principe d'autonomie de la personne qui porte en elle ses propres potentialités de développement, principe d'interdépendance qui se concrétise par les droits et devoirs de chacun dans la relation d'aide. Les valeurs constituent une base d'identification pour les professionnelles. Foi en la valeur de la personne, foi en l'autodétermination, foi dans les progrès de la personne et dans la responsabilité sociale. La bonne conscience des professionnelles est totale et ne sera malmenée qu'après 68 par le courant de la sociologie critique.

L'ORGANISATION DE LA FORMATION DANS LES ANNÉES SOIXANTE

Nous allons montrer l'homologie existant entre cette définition clinique du métier d'assistante sociale et l'organisation de la formation. Cette définition du métier référée à l'aide psycho-sociale individualisée conciliait, d'une certaine manière, le respect d'une éthique de service et l'aide à la personne., l'exigence de certaines qualités sociales pour les candidates à la profession et une technicité spécifique, des références scientifiques et méthodiques sans une trop grande instrumentation et sans une trop grande objectivation des pratiques. La profession de service social va organiser le dispositif de formation pour permettre la permanence d'une définition du métier valorisant la dimension clinique. Ce faisant, elle perpétue une culture professionnelle centrée sur la relation d'aide individuelle et des valeurs considérées comme fondamentales par la profession. Ce sont des écoles professionnelles à caractère associatif, dirigées par des assistantes de service social, qui vont se charger de former les futures professionnelles. Ces écoles sont fortement colorées par leur origine professionnelle ou militante. La formation dispensée est une formation professionnelle qui comprend une dimension intellectuelle, une dimension technique et une dimension personnelle qui vise à développer un savoir-être professionnel. La place de la profession est centrale dans ce dispositif : la directrice doit posséder le titre d'assistante sociale pour être agréée, les monitrices d'écoles ont quasiment toutes une expérience antérieure de praticienne de service social, la sélection des candidates est faite par des professionnelles qui siègent aussi dans les jurys d'examen final. C'est dire que la maîtrise du dispositif de formation dépend totalement des professionnelles. Par ailleurs, l'organisation des stages encadrés par des monitrices assistantes de service social et l'importance donnée à l'expérience clinique vont contribuer à renforcer cette homologie entre définition du métier et modèle de formation, et constituer un système professionnel auto-perpétué au sens où l'entend Jamous.

ÉVOLUTION DES VALEURS DANS LA FORMATION DES A. S.

La valorisation de la pratique

Des origines de la profession jusqu'aux années cinquante, le terrain est reconnu comme le lieu de formation par excellence. Peu à peu, la formation s'organise autour de trois temps : savoir, savoir-faire et savoir-être. Les stages deviennent des stages de longue durée et sont le lieu d'application des enseignements reçus à l'école. Les monitrices de stage sont des assistantes sociales expérimentées et confirmées, et doivent être agréées pour recevoir des stagiaires. Une formation à leur intention, financée par le Ministère de tutelle, se met en place dès 1969. La formation initiale se fait sur 3 ans en distinguant des séquences « école » et des séquences « stages » qui sont censés s'alimenter l'une l'autre.

Il y aurait lieu d'étudier le modèle d'alternance des écoles de formation de service social : simple juxtaposition ou véritable pédagogie de l'alternance telle qu'elle est évoquée dans le rapport d'évaluation de l'appareil de formation d'avril 1995 : « *La formation des travailleurs sociaux apparaît comme un processus interactif original d'apprentissage théorique et pratique et de mise en situation, processus dit d'alternance.* » (Rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux 1995)

La méthode de sélection des candidates

Le système de sélection servait à déterminer la présence chez les candidates de pré-requis jugés nécessaires pour faciliter l'acculturation dans le sens de la définition dominante du métier. Les professionnelles étaient chargées de « trier » les candidates possédant des aptitudes pour ce métier et étaient ainsi garantes de la préservation du « label ». Enfin, la sélection avait une autre fonction : vérifier les motivations et la vocation des candidates appelées à exercer un métier qui suppose une foi en l'homme et en ses capacités de développement. Pour autant, la profession ne se désintéressait pas des capacités intellectuelles des postulantes. Mais l'essentiel était de sélectionner des candidates qui correspondaient au profil attendu, au regard d'une définition clinique du métier.

Des principes pédagogiques spécifiques

La pédagogie mise en œuvre est fortement sous-tendue par des valeurs personalistes s'inscrivant dans le courant pédagogique non-directif. Rogers, à partir de son expérience de thérapeute, va développer l'idée d'une théorie de la relation pédagogique centrée sur l'élève et prôner une attitude empathique de considération positive inconditionnelle. Au fond, la relation thérapeutique est une relation expérientielle. Au même moment, le développement de la psychologie de l'enfant et la diffusion des connaissances de la dynamique de groupes restreints va influencer le mouvement de l'École Nouvelle. Dans ce contexte, l'idée de non-directivité proposée par Rogers va être au centre de la réflexion pédagogique et devenir la référence des institutions scolaires. « *Ainsi, l'école active opère un déplacement de la transmission à l'apprentissage, de l'enseignant à l'apprenant, de la contrainte du savoir constitué aux conditions d'appropriation et de création du savoir* » (Filloux 1981).

A. FINO-DHERS

« *L'apprenant est le pôle actif de l'apprentissage* » et l'attitude non-directive deviendra l'antidote idéalisé de toute violence, de toute coercition.

Les écoles de service social vont utiliser des méthodes pédagogiques susceptibles de faciliter le développement personnel de l'apprenant, en homologie avec une certaine conception de l'aide centrée sur l'autonomisation de l'usager. Le mouvement de non-directivité a influencé fortement la conception de la formation des assistantes de service social. Rejetant une vision conflictuelle ou coercitive des rapports sociaux, les valeurs de tolérance, d'épanouissement personnel, de créativité, de réalisation de soi sont mises au premier plan. On valorise l'autonomie, la responsabilité personnelle ainsi que la sociabilité informelle et la coopération, on plaide pour le dialogue, le consensus sur la base d'une conviction démocratique.

Des méthodes pédagogiques spécifiques

Malgré le désir de fonder scientifiquement leur technicité, les professionnelles redoutent de transformer l'aide en une pratique standardisée et normative qui gommerait l'inédit de la relation singulière avec un client. L'exercice du service social ne saurait se réduire à l'application d'une méthode. « *C'est un service qui s'exerce comme un art* » (De Bousquet 1965). Le respect des finalités et des valeurs fondatrices, l'existence de qualités cliniques chez les professionnelles ont autant d'importance si ce n'est plus que les règles méthodologiques qui régissent cette relation d'aide. C'est pourquoi l'école faisait un véritable travail d'inculcation. « *En même temps que [l'école] utilisait des techniques d'intériorisation de la vocation, à travers une pédagogie systématique et continue, elle imposait la méconnaissance des déterminismes qui la rendaient possible* » (Suaud 1978). Des travaux de petits groupes autour de l'analyse de cas fictifs ou de l'expérience de stage vont avoir une double fonction : favoriser l'inter-action théorie-pratique, prendre conscience des attitudes et valeurs mises en œuvre dans l'action et acquérir ce fameux savoir-être qu'exigeait la profession d'assistante sociale. Cette méthode d'analyse de la pratique était à la fois une pédagogie spécifique qui permettait l'appropriation des connaissances et un moyen de contrôler la conformité des actes professionnels au regard de la définition légitime. Cette supervision individuelle ou collective était centrée sur l'analyse systématique d'une situation d'aide conduite par la professionnelle en formation, lui permettant de réfléchir à son action et d'intérioriser les règles et valeurs essentielles du métier.

Les superviseurs étaient des assistantes de service social expérimentées qui avaient reçu pendant trois ans une formation à l'une des trois méthodes de service social, puis avaient assuré durant trois ans la supervision de jeunes professionnelles, tout en étant contrôlées elles-mêmes. Même si leur titre n'avait aucune équivalence universitaire, elles étaient considérées comme l'élite du service social. A cause de la rareté de leur formation, elles jouissaient d'une position de prestige dans le champ professionnel. En somme, elles étaient le garant de cette professionnalité qu'elles incarnaient en quelque sorte.

En résumé, le service social des années soixante était organisé autour d'une définition clinique du métier en référence à une conception humaniste de la per-

sonne, centrée sur la relation d'aide individuelle, valorisant le savoir-être des professionnelles de qui on attendait des qualités de cliniciennes. J. Morens parle à juste titre d'un modèle d'intervention ontologique. La formation contribuait à maintenir cette définition dominante du métier. C'est pourquoi on peut définir le service social de ces années-là comme un système professionnel auto-perpétué au sens de Jamous.

Il serait trop long dans le cadre de cet article d'analyser les changements structurels et les transformations morphologiques internes à la profession qui peuvent expliquer la remise en cause de la définition clinique du métier dès les années soixante-dix-quatrevingt. Nous nous demanderons comment la profession a réagi aux injonctions d'efficience liées aux transformations du contexte. Comment les incitations à la rationalité et à l'obligation de résultats viennent en contradiction avec la culture du service social. Comment le système de formation est lui-même affecté par la rationalisation des coûts. Est-ce que la profession a été contrainte de transformer le modèle pédagogique d'origine ? Nous avons choisi de montrer ici en quoi la réforme des études de 1980 contient déjà en germe les éléments de transformation du modèle de formation.

ILES INCIDENCES DE LA RÉFORME DES ÉTUDES DE 1980

Le projet de réforme présenté par le Ministère de la santé a été largement contesté (ce mouvement mériterait d'être analysé).

Le contenu de la réforme de 1980

Il y a obligation pour les centres de présenter un projet pédagogique pour être agréés par le ministère. Un programme de formation comportant 6 Unités de formation de 160 heures chacune, sauf celle qui est intitulée « Théorie et pratique de service social » (400 heures). Chaque UF doit être validée par un responsable d'UF qui doit lui-même répondre à certains critères. L'ensemble du cursus est affecté d'une note dite note de scolarité. Notons déjà que les enseignements sont organisés selon le modèle universitaire en Unités de formation. Les épreuves sont au nombre de trois : une épreuve administrative de synthèse de dossier, une épreuve de situation sociale qui a le plus fort coefficient, un mémoire de pré-recherche dont le statut reste ambigu mais que la profession a fortement souhaité, espérant ainsi gagner en reconnaissance et en légitimité

L'élaboration d'un projet pédagogique

Le projet du centre de formation doit être un écrit conséquent qui définit les séquences formatives, la place et les objectifs des stages, les objectifs d'année afin de concrétiser la progressivité du parcours. Compte tenu de cette exigence de formalisation du processus pédagogique, les centres vont se former à la démarche pédagogique par objectifs

L'implicite de la pédagogie par objectifs

Elle renvoie à une rationalité de la formation qui est très éloignée du modèle pédagogique de la formation des années soixante. La démarche par objectifs est « une technologie au sens où elle regroupe un ensemble rationnel, une panoplie de moyens qui permettent d'obtenir un produit déterminé (ici l'acquisition d'une compétence professionnelle), en optimisant les ressources et les contraintes » (Hameline 1991). Elle trahit l'impact d'un discours managérial sur la formation et sur l'éducation : on tente de rationaliser, de standardiser, on parle de produit. On peut dire que la pédagogie par objectifs s'inscrit comme une alternative des méthodes pédagogiques non directives, avec l'intention de maîtriser un processus de formation. Elle est sous-tendue par une certaine « théorie de l'action » fondée sur la rationalité et la rigueur, et sur la théorie des systèmes : un input sous forme d'une action pédagogique produit un effet de formation. Elle renvoie à un double système de valeurs en rapport avec la stratégie militaire et la modernité. Les mots-clefs : prévision, contrôle, moyen, priorité du rationnel et de l'ordre, recherche d'optimisation et d'efficacité.

Nous avons montré comment toute la culture d'origine du service social et ses valeurs de référence expliquent que le processus de formation est plus centré sur l'évolution des individus en formation que sur l'objectivation des résultats, que les formateurs font plus confiance en la personne et ses potentialités de développement qu'en la technologie, que le processus de formation mis en œuvre prend en compte l'irrationnel et l'émotionnel comme des éléments importants qui interfèrent dans l'apprentissage. Or, un projet pédagogique par objectifs exige une rationalisation du processus de formation en objectivant les capacités escomptées des formés. Les normes d'évaluation seront plus précises au regard du profil professionnel attendu, en correspondance avec l'évolution des besoins du secteur. Les évaluations formative et sommative font partie du dispositif comme contrôle du parcours de formation. Peut-on repérer, au-delà de cette réforme, des signes d'une transformation de la définition du métier ? Si ce ne sont plus les qualités cliniques qui fondent la professionnalité des assistantes sociales, peut-on retrouver dans les discours des institutions et des formateurs d'autres valeurs de référence ? Quelles sont les compétences valorisées ? Peut-on identifier de nouvelles pratiques pédagogiques ou y a-t-il des constantes dans les pratiques des formateurs ? Quelle est la place accordée dans la formation aux valeurs professionnelles ? Comment est prise en compte l'obligation de résultats dans le dispositif de formation ? Comment les centres de formation conjuguent-ils une formation centrée sur l'acquisition d'une compétence professionnelle et les valeurs personalistes d'origine ? Je dirai de manière plus caricaturale : l'idéologie de l'évaluation et de la mesure aurait-elle remplacé les références personalistes ?

Aline FINO-DHERS

École Supérieure de Travail Social
Paris

ÉVOLUTION DES VALEURS DANS LA FORMATION DES A. S.

Abstract : Distinguished at its origin for Judeo-Christian and Republican values, the social service organises its professionalism around the relationship of aid with the client. The training system, by its recruitment criteria, its choice of teaching methods and the valuation of practice, constructed itself in total consistency with these fundamental values. As early as the years 1970-80, due to the effect of external constraints, it became necessary to redefine the profession of social worker : the reform of 1980 was the first marker. Are we experiencing an attempt to rationalize a training model less centred around personal development than in obtaining results and the production of competences ? Where are we in terms of references to personalism in the training of social service workers after 1980 ?

Key words : Social services - Profession - Training - Values Rationality -Personal development - Competences.

Bibliographie

- Bouquet B. (1993) « Les valeurs du service social » *Rencontre* 88 (9-20).
- De Bousquet M.H. (1965) *Le service social*. Paris : PUF (QSJ).
- Chauvière M. & Chevallier J (1993) *Les usagers entre marché et citoyenneté*. Paris : L'Harmattan
- Du Ranquet M. (1991) *Nouvelles perspectives du case-work*. Toulouse : Privat.
- Hamelin D. (1991) *La pédagogie par objectifs dans la formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Rogers C. (1967) *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rupp M. A. (1986) *Quarante ans d'action sociale en France*. Toulouse : Privat.