

Vers une "universitarisation" de la formation initiale en travail social en France ?

Iori Ruggero

► **To cite this version:**

Iori Ruggero. Vers une "universitarisation" de la formation initiale en travail social en France?.
Connaissance de l'emploi, Centre d'études de l'emploi et du travail (Noisy-le-Grand), 2020. halshs-02862457

HAL Id: halshs-02862457

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02862457>

Submitted on 9 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Connaissance de l'emploi

Le 4 pages du Centre d'études de l'emploi et du travail
Juin 2020

160 le **cnam**
ceet

VERS UNE « UNIVERSITARISATION » DE LA FORMATION INITIALE EN TRAVAIL SOCIAL EN FRANCE ?

Ruggero Iori

Post-doctorant au Cnam-CEET

Les assistant.e.s de service social français.e.s occupent à l'heure actuelle une position socio-professionnelle intermédiaire. Ils et elles assurent des missions de service public, exerçant en majorité dans la fonction publique. Or, leur formation a été, dès le début du XX^e siècle, déléguée à des écoles associatives ou privées, certes d'intérêt public, mais à la frontière entre formation professionnelle pour adultes et formation initiale postbac. Depuis quelques années, et dans le cadre d'un processus d'uniformisation de l'enseignement supérieur à l'échelle européenne, ces cursus connaissent un rapprochement avec l'espace universitaire.

À partir d'un traitement de diverses sources historiques et d'entretiens avec des acteurs du travail social, ce numéro de *Connaissance de l'emploi* vise à éclairer les débats récents sur les relations entre université et travail social par un retour sur les réformes qui ont été menées dans l'enseignement supérieur français.

Dans les années 1990-2000, des négociations se poursuivent entre les organisations professionnelles du travail social et les pouvoirs publics, tout d'abord au niveau d'« États généraux du travail social » et ensuite dans des « assises territoriales ». Celles-ci ont pour objectif la reconnaissance au niveau Bac+3 des formations initiales du travail social (assistantes de service social¹, éducateur.rice spécialisé.e, éducateur.rice technique spécialisé.e, conseiller.e.s en économie sociale et familiale). Ces années constituent également un tournant de réforme dans l'enseignement supérieur, à l'échelle française et européenne. Si, à l'issue du processus de Bologne de 1999, une reconnaissance de 180 crédits européens (ECTS) avait

été déjà acquise par ces formations, la rentrée 2018 marque l'obtention du grade licence pour les formations du travail social². Désormais, les futur.e.s diplômé.e.s du travail social vont acquérir une licence (outre leur diplôme d'État), si bien que les assistantes sociales intégreront la catégorie A de la fonction publique dès 2021³. Le transfert de la tutelle sur ces cursus des Affaires Sociales à l'Enseignement Supérieur⁴ marque enfin une étape historique pour ces formations. Dès lors, celles-ci s'« universitarisent », terme polyvalent souvent utilisé dans la sphère professionnelle.

² Instruction de la Direction générale de la cohésion sociale, n° SD4A/2018/50 du 23 février 2018.

³ Décret n° 2017-1050 du 10 mai 2017.

⁴ Circulaire du 12 juin 2019.

¹ Étant donné la large majorité féminine (94 %), on les décline au féminin dans la suite de ce *Connaissance de l'emploi*.

Ce numéro de *Connaissance de l'emploi* propose d'analyser ce processus à partir de l'exemple de la filière d'assistante de service social et de le relier aux transformations du contexte actuel de l'enseignement supérieur, aux relations avec les pouvoirs publics et aux tensions qui surgissent autour de l'évaluation des diplômés et des professions. Il s'agit notamment de comprendre ce qui se joue dans le rapprochement de cette formation avec l'espace universitaire et quelles perspectives, éducatives et professionnelles, ouvre ce processus. De quoi s'agit-il quand on parle d'« universitarisation » de ces formations professionnelles ? Le mouvement de rapprochement du travail social avec le monde universitaire est alors à resituer au croisement de plusieurs facteurs en tension. D'une part les réformes de l'enseignement supérieur permettent l'entrée progressive de cet espace professionnel dans le champ universitaire ; d'autre part, la « réingénierie » et la technicisation progressives du travail social ne favorisent pas une complète « universitarisation ». Après avoir éclairé la genèse de cette formation (1), il s'agira de présenter les tentatives d'académisation du service social (2), pour ensuite aborder les changements qui touchent à l'espace universitaire (3), tout en montrant les transformations qui se produisent parallèlement dans le travail social (4).

Encadré 1

MÉTHODOLOGIE

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche comparée sur la formation en travail social en France et en Italie (Iori, 2018) ayant mobilisé un traitement de différentes sources écrites : les lois, arrêts et rapports sur la formation et les programmes de formation ont été exploités. En parallèle, des entretiens ont été conduits avec des « témoins » directs du travail social (anciens directeurs d'école, formateurs, responsables d'associations, enseignants-chercheurs). Les publications dans des revues et articles de presses spécialisées ont constitué un matériau à part entière. Des observations dans la période récente (2012-2019) ont également été effectuées dans les écoles à l'occasion d'événements fondateurs, à l'échelle nationale et internationale, autour de la « recherche en travail social » : des séminaires de recherche, des journées d'études, des colloques internationaux.

● La genèse d'une formation à la confluence de plusieurs modèles

Les premières écoles de service social commencent à apparaître dans les années 1910 en France, à la suite des premières lois sociales adoptées par la III^e République. C'est notamment à la jonction des actions solidaristes républicaines, des initiatives confessionnelles, des mouvements féministes émergents et en réponse à la question sociale qui se développe tout au long du XX^e siècle, que ces formations trouvent leur origine. Sa formation est dès le départ déléguée à des écoles professionnelles et structurée dans des diplômes de trois ans, conjoints à la formation d'infirmière.

À la suite de la séparation entre les études d'infirmière et le service social en 1968 et en parallèle des réformes universitaires de la même période, l'association nationale des assistantes sociales (ANAS) revendique une nouvelle configuration de la formation. Si les représentants des pouvoirs publics (Affaires Sociales et Enseignement Supérieur) gardent une image technique de ce métier, les cadres de cette organisation,

ayant pris part aux échanges internationaux de la décennie précédente (dans le cadre du *Plan Marshall*), souhaitent l'organisation de cette filière dans un niveau « maîtrise » (4 ans) et un « doctorat en service social » ou suivant le modèle anglo-saxon (*bachelor*, *master*, *PhD*). Toutefois, les échanges des années 1970 n'aboutissent ni à une discipline (comme les « sciences de l'éducation ») ni à une nouvelle filière universitaire (comme pour l'AES - Administration économique et sociale -) : l'État maintient ces cursus sous la tutelle de l'Action Sociale (Affaires Sociales), tout en cédant l'organisation de la sélection étudiante aux écoles. Cette décision est critiquée par plusieurs cadres de l'action sociale de l'époque, qui défendent la création d'une nouvelle filière, tout en avançant l'idée d'une plus forte « professionnalisation » de l'université. Comme le dit en 1975 Bernard Lory, haut fonctionnaire à l'Action sociale : « si l'université française s'ouvrait pleinement à la profession, la réponse serait simple : il appartiendrait à l'université de former des travailleurs sociaux ! » (1975, *La politique d'action sociale*, p. 228). Tout en poursuivant ce rapprochement avec l'université, les acteurs de la formation et des organisations professionnelles du service social ne veulent pas pour autant perdre leur mainmise sur ces curricula et ces métiers.

● L'échec d'une académisation du travail social

Ces discussions aboutissent à une nouvelle réforme du curriculum en 1980. Celle-ci se situe en parallèle de la création des IRTS (instituts régionaux en travail social, cursus « multi-filières » et interdisciplinaires), de la mise en place des départements « carrières sociales » au sein des IUT (Instituts Universitaires de Technologie) et de la création du DSTS (diplôme supérieur de travail social), favorisant les premières collaborations entre centres de formation et universités et consacrant un espace professionnel plus large du service social : le « travail social ». Tout en continuant à revendiquer le niveau d'une « maîtrise » universitaire, les organisations professionnelles font face à des pouvoirs publics qui défendent l'idée d'un cycle court de deux ans (à l'instar de DEUG, DUT/BTS⁵), visant l'« adaptabilité » du professionnel et le renforcement du lien entre formation et emploi. Cela débouche encore sur la mise en place d'un niveau intermédiaire, ni DEUG, ni maîtrise. Le cycle demeure postbac et sélectif, en trois ans, mais reconnu bac+2 : s'il donne l'accès à des maîtrises universitaires disciplinaires en sciences sociales, ou mixtes (DSTS), il ne permet pas à ces professionnels d'atteindre la catégorie A de la fonction publique.

Avec cette réforme, les disciplines enseignées se transforment en « unités de formation », selon une approche par thèmes interdisciplinaires. Alors que le temps en stage diminue, il conserve un volume important sur les trois ans (14 mois). Un mémoire de fin d'études, à l'image de celui qu'on réalise en sciences sociales, consacre la formation. Alors que cette construction rapproche ce curriculum du premier cycle universitaire, la sélection, l'autonomie et l'interdisciplinarité insistent sur l'adaptabilité et l'insertion professionnelle des diplômés - prônées par les pouvoirs publics - de sorte que

⁵ Diplôme d'études universitaires générales ; diplôme universitaire de technologie ; brevet de technicien supérieur.

cette académisation du service social et du travail social n'aboutit pas complètement.

Le transfert aux régions des compétences en termes de formation professionnelle pose à nouveau la question des rapports avec l'Université, du financement de la formation et de l'insertion professionnelle de ses diplômés. Ces changements s'inscrivent également dans un mouvement de transformation des représentants des pouvoirs publics. Le « tournant néo-managérial » des années 1980 participe de ce processus d'éloignement d'une partie des hauts fonctionnaires des Affaires Sociales de l'idée d'un service public d'action sociale (Bezes, 2009). Pour eux, il s'agit moins de faire reconnaître le service social en tant que discipline à part entière que de reconfigurer le rôle de l'assistante sociale (et du travailleur social) comme un professionnel qui sache répondre à court terme aux demandes de l'employeur, en l'occurrence le Conseil Général et les associations. En particulier le secteur associatif se révèle progressivement moins coûteux dans un contexte de réduction budgétaire des subventions sociales (Hély, 2009). Tout au long de la décennie suivante et jusqu'à la loi-cadre contre l'exclusion, l'accent est placé sur le renforcement du lien de la formation en travail social avec les politiques sociales adoptées, notamment du fait de l'essor de la thématique de l'« insertion » (Mauger, 2001). L'accent sur les compétences pratiques à déployer auprès des « usagers », sur des « référentiels » attendus au diplôme, se répand dans cet espace professionnel en demande de reconnaissance.

● L'injonction professionnelle à l'université comme nouvelle voie d'équivalence ?

Parallèlement, la logique des « référentiels » se diffuse dans le monde universitaire : la formation initiale est peu à peu façonnée sur le modèle de la formation professionnelle pour adultes, en rompant avec une logique scolaire des programmes et des disciplines (Maillard, 2012). Les accents sur l'autonomie des universités, sur le marché de la recherche, le transfert de compétences et la formation tout au long de la vie caractérisent la fin du XX^e siècle au-delà de la France. L'intégration européenne participe à faire entrer dans les discours des acteurs politiques la volonté de « réformer » l'université, suivant l'impératif d'une « professionnalisation » des cursus et d'un idéal de modernisation « à l'américaine » ayant fait son entrée avec la mise en place des crédits de formations européens (ECTS) à partir de 1989.

Les idées introduites par le processus de Bologne (1999 et par les directives successives de Lisbonne en 2000) ainsi que par la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) - axées sur une conception renouvelée de l'individu comme acteur rationnel qui construit son parcours professionnel individualisé - sont plutôt bien accueillies dans l'espace du travail social. Une large partie des acteurs de la formation y voient notamment la possibilité d'une reconnaissance symbolique de leurs approches : centralité autour de l'individu qui doit révéler la « personne » - étudiant en formation ou « usager » de l'action sociale - et recentrage autour de « savoirs pratiques » professionnels. L'ancrage du premier cycle universitaire au niveau licence (3 ans) - et non DEUG (4 ans) - permet d'envisager une revalorisation de ces formations au niveau bac+3. Des partenariats entre écoles et universités dans

des licences universitaires en sciences sociales se concrétisent, ainsi que des collaborations scientifiques avec des laboratoires universitaires. Ces rapprochements ne passent pas pour autant par l'adoption des codes académiques - création d'une discipline et académisation de son corps professionnel, telle que dans la formation des enseignants ou, en moindre mesure, dans celle d'infirmière - mais par l'équivalence des niveaux de formation.

La réforme du 29 juin 2004 introduit des référentiels (professionnels, de compétence, de formation) qui atténuent les spécificités de l'assistante sociale face à l'ensemble du travail social : tout en reconnaissant 180 ECTS (à partir de 2011) cette filière reste à un niveau hybride, degré « licence » sans reconnaissance bac+3. Sous l'influence de la Commission Professionnelle Consultative (CPC) du travail social et de l'intervention sociale, l'objectif de cette réforme est de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants pour répondre aux besoins d'effectifs des collectivités locales. Selon les décideurs politiques, les référentiels de formation doivent être « suffisamment souples pour être adaptés aux évolutions et pour les absorber, sans qu'il soit nécessaire de les faire évoluer par des modifications réglementaires », car les compétences seront approfondies grâce à la formation tout au long de la vie (rapport de 2012, p. 8). Ces référentiels apparaissent volontairement flous et peu détaillés pour permettre aux écoles de construire leur « projet pédagogique ». Avec cette réforme, ce n'est plus la spécificité d'un métier ou d'un « niveau » qui est mise en avant, mais celle de l'ensemble des filières du travail social, du niveau bac jusqu'au niveau bac+5. Ces référentiels complètent alors le passage des disciplines et des qualifications aux « compétences » (Ropé et Tanguy, 1994). Désormais, cette approche poursuit la rupture entre formation et certification, allant opérer une déstructuration du diplôme professionnel : le futur travailleur social est censé s'adapter à tout domaine d'intervention, à tout public, à tout dispositif.

● Quelle formation pour quel travail social ?

Les années 2010 sont caractérisées par des projets proposant une « refonte » des curricula et des métiers, sous l'influence de plusieurs modèles étrangers. Plusieurs options se font face : création de hautes écoles spécialisées (sur le modèle belge ou suisse), maintien des centres de formations actuels, tronc commun ou métier commun aux professions sociales, et intégration à l'université - toujours d'actualité. Les pouvoirs publics demandent, dans le but de construire « l'université fédérale du futur », une accélération des rapprochements entre universités et centres de formation, pour laisser « la place à des coopérations plus soutenues⁶ ». Les recompositions du supérieur amplifiées par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU, 2007) et par les communautés des universités et des établissements à large échelle (COMUE) favorisent notamment ce processus. L'intégration dans les COMUE au même titre que d'autres formations non-universitaires (écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, etc.), sans que cela passe par l'instauration d'une nouvelle section au sein des instances classiques de validation académique (par exemple, au Conseil

⁶ Rapport StraNES, 2015.

National des Universités), demeure une possibilité concrète d'« universitarisation ».

Parallèlement, des négociations aboutissent au début des années 2000 à la création d'une « Chaire de travail social » au Cnam (Conservatoire national des arts et métiers) favorisant une recherche en travail social au croisement de la sociologie et des sciences de l'éducation et cherchant à obtenir une « légitimité » académique⁷. Ensuite, dans le cadre des discussions pour les États Généraux du Travail Social (EGTS), la CPC envisage une architecture de diplômes avec la création d'un diplôme de travailleur social unique (qui réunirait les assistantes sociales, les éducateur.trice.s spécialisé.e.s et techniques, les conseiller.es en économie sociale et familiale) reconnu au niveau Licence. Même si elle reconnaît le niveau, cette mesure suscite de vives protestations des acteurs de la formation et des organisations professionnelles, craignant une « disparition » des spécificités de leurs diplômes et de leurs métiers.

Une mission de consultation, confiée à la députée socialiste Brigitte Bourguignon⁸, nuance donc ce projet en envisageant un tronc commun de formation. Sa nouvelle proposition amène à un nouveau socle commun⁹, qui remet en cause les qualifications professionnelles (notamment celles de l'assistante sociale en tant que cadre intermédiaire) et marque une progressive technicisation des consignes. De même, l'insertion professionnelle est accentuée et le poids de la recherche davantage allégé, écartant progressivement le « savoir » dans ces curricula, tout en laissant peu de marge de manœuvre aux formateurs.trices des écoles.

Ce projet marque enfin la reconnaissance au niveau Licence, mais également l'intégration des travailleurs sociaux fonctionnaires de la catégorie B à une catégorie A spéciale de la fonction publique à partir de 2018¹⁰. Le transfert de la tutelle des Affaires Sociales à l'Enseignement supérieur signale un nouveau tournant. En guise d'exemple, la création de nouveaux postes de maîtres de conférences contractuels ou l'augmentation de fléchages dans la campagne universitaire de recrutement (20 % des postes en sociologie, 15 % des postes en sciences de l'éducation, en 2019) témoigne de ce mouvement d'entrée des formations en travail social dans l'espace universitaire, alors que les rapports entre sciences sociales et travail social continuent à osciller entre partenariats

⁷ À partir des années 2000, cette Chaire est à l'origine du développement de plusieurs diplômes du niveau Licence au niveau doctoral, et d'événements scientifiques voués à associer recherche académique et recherche pratique professionnelle.

⁸ En 2016 un Haut conseil du Travail social (HCTS) est créé à la place du Conseil supérieur du travail social (CSTS), où cette même députée est nommée pour le diriger.

⁹ Arrêté du 22 août 2018 (JORF, n°0193).

¹⁰ Décrets n°2018-733 et n°2018-734 (JORF n°0193, textes 18 et 19).

et divergences, dans les recherches-actions et dans les stratégies professionnelles à adopter. Enfin, la sélection par *Parcoursup* (plateforme d'orientation post-bac) à partir de la rentrée 2019, tout en maintenant l'entretien basé sur les aptitudes, questionne des possibles changements du public à l'entrée de ces cursus. Dès lors, cette nouvelle architecture contribue à produire des nouvelles configurations entre enseignement supérieur et travail social : une nouvelle offre dans l'espace universitaire ; une concurrence accrue entre écoles dans la recherche de partenariats avec les universités ou leurs fusions ; la remise en cause de l'enseignement supérieur dans la délivrance des diplômes, désormais négociables au niveau local.

Revenir sur l'« universitarisation » du curriculum en service social permet de voir que ce processus renvoie notamment aux luttes et transformations des équilibres entre pouvoirs publics - nationaux et européens - acteurs de la formation et des professions du travail social, et acteurs universitaires.

Ce numéro de *Connaissance de l'emploi* a cherché à montrer comment l'entrée de ces filières dans l'espace universitaire ne doit pas être lue à l'aune d'une académisation du travail social. Le rapprochement progressif du travail social avec l'université doit alors être resitué dans les changements qui ont touché la vision traditionnelle des universités européennes continentales (Charle et Soulié, 2007), avec la remise en cause d'un apprentissage et d'une production du savoir par la recherche et la focalisation sur les logiques d'insertion professionnelle.

RÉFÉRENCES

Bezes Philippe, 2009, *Réinventer l'État : les réformes de l'administration française 1962-2008*, Paris, PUF.

Charle Christophe et Soulié Charles (dir.), 2007, *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse.

Hely Matthieu, 2009, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, PUF.

Iori Ruggero, 2018, *À l'école du travail social. Une sociologie comparée des formations d'assistantes sociales en France et en Italie*, thèse de doctorat, Université Paris Saclay.

Maillard Fabienne (dir.), 2012, *Former, certifier, insérer : effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*, Rennes, PUR.

Mauger Gérard, 2001, « Les politiques d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 136-137, p. 5-14.

Ropé Françoise et Tanguy Lucie, 1994, *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

Les actualités du Centre d'études de l'emploi et du travail (dernières publications, colloques et séminaires) sont en ligne sur le site : ceet.cnam.fr Elles sont également disponibles via la [lettre électronique Flash](#) ainsi que les comptes [Twitter @CeetEtudes](#) et [LinkedIn Cnam-CEET](#).

Centre d'études de l'emploi et du travail

29, promenade Michel Simon – 93166 Noisy-le-Grand CEDEX – Téléphone : 01 45 92 68 00 - site : ceet.cnam.fr

Directrice de publication : Christine Erhel - Rédacteur en chef : Bilel Osmane

Mise en page : Ad Tatum - Dépôt légal : 1805-066 - Juin 2020 - ISSN : 1767-3356