

Les mémoires professionnels des éducateurs spécialisés : un analyseur des dispositifs de formation en travail social en France

Sébastien Ponnou & Elodie Roebroek

Sébastien Ponnou, Département Carrières Sociales (IUT d'Evreux), 27000 Evreux.
Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand sur l'Education et la Formation
(CIRNEF - EA 7454), Université de Rouen Normandie, France.

Elodie Roebroek, Docteure en Psychologie sociale..

Résumé en français

Cette étude porte sur l'analyse systématique de 110 mémoires de fin de formation d'éducateurs spécialisés soutenus entre 2013 et 2015 au sein d'un Etablissement de Formation en Travail Social d'envergure régionale. L'usage de méthodes croisées d'analyse qualitatives et quantitatives met en évidence des critères de pertinence et de réussite des mémoires de fin de formation des éducateurs spécialisés : interdisciplinarité, diversité et transversalité des approches cliniques en travail social, ressources bibliographiques... L'étude permet également de repérer des écueils récurrents, comme l'absence de référence aux facteurs sociaux et le risque d'individualisation et de psychologisation des problématiques sociales, ou la faible référence aux pratiques et démarches d'inclusion. Ces résultats contribuent à la discussion et à la mise au travail des enjeux contemporains de la formation en travail social

Mots-clés : Mémoires de fin de formation, éducation spécialisée, travail social, approches cliniques en travail social, interdisciplinarité, analyse de contenu qualitative et quantitative.

The memoirs of specialized educators: an analyser of training and research issues in social work

Abstract

This study focuses on the systematic analysis of 110 specialized educators' memoirs supported between 2013 and 2015 in a Regional Institute of Training for Social Workers. Crossed qualitative and quantitative methods show several key criteria specific to social workers' memoirs: interdisciplinarity, diversity and cross-cutting approaches of clinical practices in social work, bibliographic resources... But also recurring pitfalls, such as the lack of reference to social risk factors for social issues, or the low level of representation of inclusive practices. These observations structure a discussion on contemporary training issues in social work in France.

Keywords: professional memoirs, specialized education, social work, clinical approaches in social work, interdisciplinarity, quantitative and qualitative content analysis.

Introduction

Née dans l'immédiat après-guerre sur un modèle associatif et militant, la formation des travailleurs sociaux en France a connu des modifications successives en fonction de l'évolution de ses publics, de ses acteurs, de ses cadres épistémologiques, institutionnels et politiques (Autès, 1999 ; Chopart, 2000 ; Fablet et coll., 2007). Dans la période récente (2007-2018) la mise en conformité universitaire des diplômes et des cursus de formation en travail social a engendré une série de réformes qui, malgré des remaniements formels et de vives controverses, n'ont pas entamé les principes fondateurs des formations du secteur : alternance, pluralisation des entrées disciplinaires, articulation des savoirs théoriques et des savoirs issus de l'expérience, diversité des processus pédagogiques et dynamiques d'accompagnement des étudiants. Nécessaire et cohérente d'un point de vue international, cette démarche réinterroge les spécificités et les valeurs fondatrices du travail social tel qu'il s'est développé en France depuis les années 1940 (Chauvière, 2009), ainsi que leur mise en jeu dans des dispositifs rénovés de formation.

D'un point de vue académique, la question de la formation des travailleurs sociaux se double de vives controverses sur les contours, les contenus et les modalités de la recherche en travail social (Boucher et coll., 2010 ; Duchamp, Drouard, et Bouquet, 1989 ; Laot, 2002 ; Rullac, 2012). Si la dernière conférence de consensus (Jaeger, 2014) pose les axes et les contours d'une recherche spécifique au secteur, des antagonismes demeurent quant à la reconnaissance du travail social comme discipline à part entière, disposant d'une section distincte au Conseil National des Universités (CNU), d'un doctorat spécifique, couplé à des unités de recherche et de formation dédiées, comme il se voit dans d'autres pays d'Europe (Estonie, Finlande, Irlande, Islande, Italie, Roumanie, Slovénie, Espagne, Suède, Royaume-Uni, Russie), au Canada ou aux Etats-Unis (Jovelin, 2008). Paradoxalement la question de la formation des travailleurs sociaux a comme telle fait l'objet de peu de recherches approfondies : les modèles de formation hérités des années 1970 et les réformes engagées dans le courant des années 2000 n'ont pas suscité les études comparatives susceptibles d'en déterminer les traits saillants, les impasses et les axes d'amélioration. Ainsi la rénovation des dispositifs de formation en travail social repose davantage sur l'avis de commissions d'experts que sur de véritables études scientifiques, ce qui pose problème au regard des vagues de réformes annoncées à l'horizon 2017-2020 (www.unaforis.eu).

Face à ces multiples enjeux, nous avons déployé un dispositif de recherche centré sur les problématiques des publics, les pratiques, la formation et la recherche en travail social en France : analyse des représentations des troubles mentaux et psychosociaux dans la littérature spécialisée destinée aux travailleurs sociaux et dans le discours des étudiants Educateurs Spécialisés (ES), étude des conceptions de la clinique en travail social, analyse des productions scientifiques des Pôles Recherches Etudes Formation en Action Sociale (REFAS) et des thèses en travail social, effets des Pédagogies des Médiations Expressives (PME) dans les dispositifs de formation... Au-delà de la spécificité des résultats obtenus, ces travaux nous ont permis de relever quatre observations transversales : 1) L'analyse des représentations des troubles mentaux et psychosociaux dans le domaine de l'intervention sociale met en lumière un risque de médicalisation croissante des discours, des pratiques et de la formation des travailleurs sociaux. 2) Ce risque est associé à la faible représentation voire à l'absence de référence aux facteurs sociaux de risque pour les troubles mentaux, tandis que ces facteurs ont été largement démontrés dans la littérature internationale et sont sensibles à des politiques

sociales et à des pratiques socioéducatives adaptées pour lesquelles les travailleurs sociaux sont en première ligne. 3) Nos différents travaux nous ont également permis d'interroger la transversalité et la diversité des pratiques cliniques en travail social, pour en discuter les spécificités, les modes de formalisation et de transmission. 4) Nous constatons également un faible niveau de référence aux démarches d'inclusion dans le champ de l'intervention sociale, dont la mise en œuvre reste relativement marginale malgré la multiplication des études et des dispositifs réglementaires en faveur de telles pratiques (Clouse et Ponnou, 2018 ; Faure et Ponnou, 2018 ; Ponnou et Fricard, 2015 ; Ponnou, Kohout-Diaz, et Gonon, 2016 ; Ponnou et Roebroek, 2016 ; Ponnou, 2016).

Partant de ces éléments contextuels, nous proposons de poursuivre nos investigations en procédant à l'analyse des mémoires de fin de formation des étudiants ES. Nous considérons en effet que les mémoires de fin de formation des travailleurs sociaux condensent des dimensions épistémologiques et praxéologiques susceptibles de mettre en exergue les enjeux contemporains des pratiques et de la formation des travailleurs sociaux. Au-delà des considérations théoriques, pratiques, et méthodologiques qui s'y rapportent, le mémoire reste un objet privilégié à partir duquel saisir les articulations techniques et éthiques témoignant des démarches et postures professionnelles des étudiants. Nous avons choisi d'étudier les mémoires de fin de formation des éducateurs spécialisés dans la mesure où cette filière regroupe des enjeux transversaux à plusieurs professions du secteur.

Si de nombreuses recherches ont été consacrées aux mémoires de fin de formation des enseignants (Bailleul et Bodergat, 2001 ; Comiti, Nadot, et Saltiel, 1999 ; Crinon et Guigue, 2002 ; Cros 1994 ; Guigue, 1995), peu de travaux concernent les mémoires des travailleurs sociaux et plus largement les mémoires professionnels (Bouchard, 2006 ; Djaoui, 1992 ; Fournet et Bedin ; 1998 ; Mackiewicz, 2004). A notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur cette thématique depuis les réformes des formations en travail social déployées en 2007. Or celles-ci ont donné lieu à une redéfinition des mémoires de fin de formation par diplôme, le point commun aux référentiels de niveau III à niveau I résidant dans le caractère minimal des attendus réglementaires et des textes de cadrage. A cette pauvreté des textes officiels s'ajoutent une grande hétérogénéité des jurys, donc des destinataires, ainsi qu'une forte inégalité des modes de suivi, des références théoriques, méthodologiques et pratiques.

Concernant les mémoires de fin de formation des ES, l'arrêté du 20 juin 2007 précise que le mémoire doit rendre compte d'une problématique éducative où l'étudiant « synthétise ses éléments de connaissance théorique et les acquis issus de sa pratique professionnelle » (Arrêté 2007/06/20 - JO). La circulaire 2007 relative au Domaine de Compétence 2 (DC2) au sein duquel s'inscrit le mémoire précise : « les attendus du mémoire doivent permettre d'évaluer les compétences en termes de diagnostic socioéducatif, de conception et d'évaluation de projet éducatif » (SD4A/200 - 2007). Le mémoire, d'un volume d'environ 50 pages, fait l'objet d'une soutenance orale. L'objectif « est d'évaluer la capacité du candidat à approfondir une problématique éducative synthétisant ses éléments de connaissance théorique et les acquis issus de sa pratique professionnelle » (SD4A/200 - 2007).

Face aux ambiguïtés du cadre réglementaire concernant les mémoires de fin de formation ES, à l'absence de recherche récente sur cette thématique, et compte tenu de l'actualité de la question de la formation et de la recherche en travail social en France (réforme du Diplôme d'Etat d'ES en 2018), nous avons entrepris l'analyse des mémoires de fin de formation des ES au sein d'un Etablissement de Formation en Travail Social (EFTS) d'envergure régionale, sur une période s'échelonnant de 2013 à 2015. Ce faisant nous nous sommes posés deux séries de questions principales : 1) Quels sont les principaux critères de réussite des mémoires de fin de formation ES ? Dans cette perspective nous nous sommes intéressés à des catégories susceptibles de caractériser la structure des mémoires : thématiques, terrains, problématiques des publics, prismes théoriques, méthodes, bibliographie. 2) Est-il possible d'esquisser des points de comparaison entre ces données et les résultats de nos récentes études consacrées aux pratiques et à la formation des travailleurs sociaux :

- Le risque de médicalisation des pratiques sociales est-il manifeste dans les mémoires de fin de formation ES ?
- Dans ces travaux, les étudiants font-ils référence aux facteurs sociaux de risque pour les problématiques des publics bénéficiaires de l'action sociale ?
- Quelle est la place accordée aux approches cliniques au sein des mémoires ?
- Est-il également fait mention de pratiques ou démarches d'inclusion ?

- Quelles indications est-il possible d'en déduire en termes de formation des travailleurs sociaux ?

1. Méthodes

1.1 Recueil de données

Nous avons étudié l'ensemble des 110 mémoires de fin de formation ES des promotions 2013, 2014 et 2015 d'un EFTS d'envergure régionale. Nous avons également contacté les étudiants concernés afin de les inviter à nous communiquer leurs notes (sur 20) à l'écrit et à l'oral : nous disposons ainsi d'un groupe de 62 documents nous permettant de discuter des critères de réussite du mémoire. Compte tenu des biais intervenant dans l'attribution de la note à l'oral, la plupart des résultats présentés dans cette étude se fondent, sauf mention contraire, sur les notes obtenues à l'écrit.

1.2 Analyse de contenu

Nous avons procédé à l'analyse de notre corpus via un tri par tableur à l'appui des 7 catégories suivantes : 1) Thématique du mémoire. 2) Prisme théorique de référence. 3) Type de public : âge et inadaptations/problématiques psychosociales. 4) Secteur (judiciaire, social, médico-social, sanitaire) et type d'institution. 5) Présentation de cas clinique : oui/non. 6) Démarche de recherche manifeste à la lecture du mémoire - présentation d'une méthodologie et de résultats de recherche. 7) Etude de la bibliographie.

Nous avons comparé les notes des étudiants pour chacun de ces facteurs. Pour le choix de la thématique, nous nous sommes appuyés sur le titre du mémoire et la sélection des mots-clés réalisée par le candidat. Pour le choix de l'orientation théorique, nous nous sommes chaque fois efforcés de rendre compte de la préférence assumée par les étudiants. La régularité des approches épistémologiques nous a invités à appuyer notre décision sur l'étude de la bibliographie, et le cas échéant, à proposer plusieurs cadres théoriques de référence. Par ailleurs, les bibliographies des mémoires de fin de formation des travailleurs sociaux ayant fait l'objet de peu d'études approfondies (Cadière, Clavel, et coll., 2008), nous avons recouru à un dispositif d'analyse qualitatif et quantitatif en comparant le volume des bibliographies à la qualité des références citées : nous avons codé « satisfaisant » les bibliographies présentant conjointement une ou plusieurs références d'auteurs « sources » pour une discipline, une ou plusieurs

références universitaires, et une ou plusieurs références professionnelles. Nous avons codé « moyen » lorsque la bibliographie comprenait uniquement des références « sources » ou universitaires, et des références professionnelles. Nous avons codé « faible » lorsque la bibliographie ne comprenait que des références professionnelles. Compte tenu de la relative subjectivité de ce classement, cette partie de l'analyse a fait l'objet d'un codage en double aveugle (Sim et Wright, 2005). Nous avons obtenu 24 choix discordants sur 330, soit un coefficient kappa de 0,89 témoignant d'un bon accord entre les codeurs et de l'adéquation entre la méthode choisie et la spécificité du corpus. Les 24 cas de désaccord ont été discutés entre les auteurs. L'ensemble de ces données a fait l'objet d'un traitement statistique via le logiciel SPSS (Norsis, 2008).

2. Résultats

2.1 Les principaux facteurs de réussite des mémoires ES

L'analyse des mémoires met en exergue cinq thématiques principales, qui représentent à elles seules 64,55% du corpus : la relation éducative (29 occurrences - 26,36%), le travail avec les familles (18 occurrences - 16,36%), les logiques du travail institutionnel (10 occurrences - 9,09%), les médiations et les techniques éducatives (8 occurrences, 7,27%), les dynamiques de projet (6 occurrences - 5,45%). Malgré des écarts observables par thématique, les comparaisons de moyennes via un test d'Anova à un facteur sur les 3 principales thématiques ne permet pas de retenir l'hypothèse d'une incidence de la thématique sur la note obtenue au mémoire, $F(2,25) = 0.56, p = .576$. Nous nous sommes également demandé si les moyennes des notes obtenues à l'écrit évoluaient en fonction du nombre de mémoires par thématique : il nous semblait en effet possible de rapprocher ce facteur de réussite de la consistance de la formation ou de la documentation disponible, mais également « d'effets de mode » qui rendraient certaines thématiques plus attrayantes aux yeux des jurys. Cependant le résultat du test de corrélation ne confirme pas cette hypothèse, $r(37) = .269, p = .108$.

Concernant les problématiques des publics mises en avant dans les mémoires de fin de formation ES, 79,09% des mémoires sont consacrés à l'enfance et à l'adolescence. Les problématiques du vieillissement et du grand-âge sont largement sous-représentées, qui plus est au regard de l'augmentation exponentielle de leur prévalence et de leur pertinence en termes de professionnalisation des travailleurs sociaux : ces observations

corroborent les résultats d'une étude démontrant que la vieillesse et l'entrée dans la dépendance sont aujourd'hui les principaux facteurs de discrimination dans les sociétés occidentales - y compris dans le champ du travail social (Cavayas, Raffard, et Gély-Nargeot, 2012). Quarante-huit mémoires (43,64%) sont consacrés à la protection de l'enfance, 31 (28,18%) sont dédiés à la question du handicap, 23 (20,91%) s'intéressent aux troubles mentaux et psychosociaux (psychoses, autismes, troubles de la personnalité et du comportement), et 8 (7,27%) traitent des problématiques d'exclusion, de précarité et d'immigration. La plupart des mémoires soulignent la prépondérance des problématiques croisées ou des troubles associés qui compliquent considérablement les modalités d'accueil et d'accompagnement, e.g. déficience intellectuelle avec troubles associés, psychose et toxicomanie, carences éducatives et travail avec les familles en protection de l'enfance, etc. Concernant l'impact de l'âge ou du type d'inadaptation sur les résultats des mémoires, le test d'Anova à un facteur donne un résultat non significatif pour le facteur âge, $F(3,58) = 0.89$, $p = .452$, et significatif pour le type d'inadaptation, $F(2,53) = 3.82$, $p = .008$. Les mémoires consacrés à la précarité et à l'exclusion obtiennent effectivement des résultats (15,83) nettement supérieurs à la moyenne (13,5).

L'étude des terrains professionnels représentés dans les mémoires met en lumière la diversité des structures institutionnelles de l'intervention sociale. Nous répertorions 27 types d'institutions du secteur judiciaire (19 mémoires - 17,27%), social (39 mémoires - 35,45%), médico-social (42 mémoires - 38,18%) et sanitaire (7 mémoires, 6,36%). Si certaines structures sont particulièrement représentées (IME¹ ou MECS par exemple), d'autres n'apparaissent que très rarement au sein de notre corpus : PJJ, ITEP, CADA, prévention spécialisée, structures sanitaires de réadaptation et de postcure. Ces résultats nous semblent d'abord fonction d'une topologie régionale de l'intervention sociale. Si les comparaisons de moyennes font apparaître des tendances à la hausse pour les mémoires centrés sur le secteur social et sanitaire, notamment les

¹ Abréviations des structures d'accueil par ordre d'apparition dans l'article : Institut Médico-Educatif (IME), Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS), Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (ITEP), Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale (CHRS), Maison d'Accueil Spécialisée (MAS), Foyer d'Accueil Médicalisé (FAM), Aide Educative en Milieu Ouvert (AEMO), Aide Educative à Domicile (AED), Service d'Accompagnement à la Vie Sociale (SAVS), Service d'Accompagnement Médico-Social pour Adultes Handicapés (SAMSAH), Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD), Centre Communal d'Action Sociale (CCAS), Classe pour l'Insertion Scolaire (CLIS), Unités Localisées pour l'Insertion Scolaire (ULIS).

services hospitaliers, le placement familial et les CHRS, et à la baisse pour les mémoires centrés sur le secteur judiciaire et médico-social, notamment pour les MAS/FAM, les services d'AEMO et en MECS, les résultats obtenus aux tests d'Anova à un facteur indiquent une influence significative du type de secteur $F(3,58) = 3.12, p = .033$ et une influence marginale du type d'institution $F(7,37) = 1.86, p = .104$.

Nous nous sommes par ailleurs intéressés au déploiement de méthodes de recherche au sein des mémoires ES. Parmi les 110 documents de notre corpus, seuls 13 (11,82%) témoignent d'une démarche de recherche qui étaye le travail de terrain et l'effort de théorisation des étudiants : enquêtes par questionnaire (7 - 6,36%), entretiens semi-directifs (5 - 4,55%), approches cliniques (1 - 0,91%). La moyenne des notes à l'écrit pour ces mémoires (15,55) est nettement supérieure à la moyenne des notes générales (13,5), suggérant que la présence d'une démarche de recherche constitue un facteur important de réussite des mémoires de fin de formation.

L'analyse qualitative des bibliographies nous a permis d'identifier 49 mémoires (44,55%) dont les bibliographies sont classées d'un niveau faible, 29 mémoires (26,36%) dont les bibliographies sont classées d'un niveau moyen, et 32 mémoires (29,09%) dont les bibliographies sont classées d'un niveau satisfaisant. Nous avons croisé ce classement au volume moyen des références bibliographiques par mémoire, et obtenu les résultats suivants : 15 références pour les bibliographies classées d'un niveau faible, 22 références pour les bibliographies classées d'un niveau moyen, et 26 références pour les bibliographies classées d'un niveau satisfaisant. Ces données font apparaître une évolution cohérente entre classement qualitatif et quantitatif des bibliographies des mémoires ES, $r(110) = .50, p < .001$. Nous avons également étudié le rapport entre la consistance des bibliographies et les notes à l'écrit du mémoire, et obtenu les résultats suivants : 12,74 pour les bibliographies classées « faibles », 13,33 pour les bibliographies classées « moyennes » et 14,40 pour les bibliographies classées « satisfaisantes ». Les différences de moyennes constatées nous semblent intéressantes car elles induisent une augmentation régulière de la note en fonction de la qualité de la bibliographie. A la question « la qualité des références bibliographiques influe-t-elle sur la note à l'écrit du mémoire de fin de formation », le test de Khi 2 donne un résultat faiblement significatif ($p. 0.098$). On observe une corrélation tendancielle entre qualité

des références bibliographiques et note à l'écrit du mémoire de fin de formation, $r(62) = .25, p = .054$.

2.2 Les références épistémologiques des mémoires de fin de formation ES

Un axe important de notre recherche consiste à mesurer le risque de médicalisation des pratiques et des formations en travail social dans les mémoires ES. Si plusieurs mémoires évoquent les hypothèses à l'œuvre concernant la neurologie ou la génétique de certains handicaps et pathologies, les approches psychosociales des problématiques des publics de l'action sociale restent prédominantes : un seul mémoire (0,91%) présente une entrée médicale où la conception biologique subordonne le projet éducatif.

Par ailleurs aucun des documents de notre corpus ne présente les facteurs de risque sociaux des problématiques des publics bénéficiaires de l'intervention sociale, tandis que ces facteurs devraient occuper une place centrale dans la partie « diagnostic éducatif » du mémoire, et contribuer au déploiement de projets et de pratiques socio-éducatives adaptées. Cette observation, conforme aux résultats obtenus via l'analyse des fonds documentaires des EFTS et des discours des étudiants, interroge vivement les dynamiques de formation et de professionnalisation à l'œuvre dans le champ du travail social.

De manière générale, nous pensions que l'étude de notre corpus nous permettrait d'observer les choix théoriques des étudiants, et de déterminer un champ disciplinaire de référence au sein duquel catégoriser les mémoires : il n'en est rien. Parmi 110 mémoires, seuls 45 (40,91%) présentent une orientation théorique clairement affichée, et 65 (59,09%) des approches épistémologiques ou combinées des thématiques étudiées. Parmi les mémoires pour lesquels nous avons identifié la préférence théorique des étudiants, nous observons d'abord une très faible représentation des approches pédagogiques (2 occurrences - 1,82%) et sociologiques (3 occurrences - 2,73%), et une représentation plus appuyée des références en psychologie (40 occurrences - 36,36%). Cependant les approches pédagogiques et sociologiques sont nettement plus représentées dans les 65 mémoires classés « approches combinées » : associées à d'autres entrées disciplinaires, nous relevons 34 mémoires (30,91%) comprenant une entrée sociologique, 8 mémoires (30,91%) comprenant une entrée pédagogique

(sciences de l'éducation), 7 mémoires (6,36%) comprenant une entrée philosophique, 5 mémoires (4,55%) comprenant une entrée ethnologique/anthropologique et 1 mémoire (0,91% du corpus) comprenant une entrée juridique. Notons que 55 mémoires (50%) classés « approches combinées » présentent également une approche psychologique, qui s'avère au final très majoritaire au sein de notre corpus. Ces résultats vont dans le sens d'une « psychologisation » des pratiques sociales, dont il s'agit d'interroger les effets en termes de formation des étudiants et d'accompagnement des populations vulnérables.

23 Le socle clinique des mémoires de fin de formation ES

Parmi les 110 mémoires de notre corpus, seuls 3 (2,73%) ne présentent aucune étude de situation ou étude de cas clinique. Ce chiffre est suffisamment éloquent pour indiquer le caractère incontournable des approches cliniques dans les mémoires de fin de formation ES, et corrobore l'hypothèse d'une sphère clinique du social déjà mise en exergue dans la littérature académique (Blanchard-Laville et coll., 2005 ; Jaeger, 2014, Ponnou, 2016). Nous observons que ces études de cas ou de situations cliniques constituent des points d'appui et d'articulation qui orientent le mémoire. Ils représentent de véritables éléments de preuve sur lesquels reposent le travail de problématisation et la structuration des écrits des étudiants. Notons cependant que cette transversalité des études de situations cliniques au sein des mémoires ES n'est pas référée aux principaux modèles théoriques à l'œuvre en sciences humaines et sociales - psychologie clinique (Lagache, 1949), sociologie clinique (De Gaulejac, Guist-Desprairies, Massa et coll., 2013), approches cliniques d'orientation psychanalytiques en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville et coll., 2005) - ni ne fait l'objet d'un travail de théorisation spécifique. Cette absence de références aux modèles académiques est manifeste dans l'écriture des cas cliniques, qui ne repose pas sur des approches méthodologiques et des outils d'analyse spécifiques. Nous constatons enfin que les étudiants proposent toujours des situations au sein desquelles ils sont impliqués, et de manière plus globale, les mémoires regorgent de traces de subjectivation (énonciation, émotions, réflexions personnelles, etc.) témoignant de l'engagement des étudiants dans le travail d'écriture et dans la construction de leur rapport au savoir (Beillerot, 2000).

2.4 Les pratiques et démarches d'inclusion dans les mémoires de fin de formation ES

L'étude des terrains représentés dans les mémoires ES témoigne du peu de place dévolue aux institutions relevant des démarches et pratiques d'inclusion dans le champ de l'intervention sociale (Plaisance, Belmont, Vérillon, et Schneider, 2007 ; Zay, 2012) - du moins sont-elles faiblement représentées dans notre corpus : CLIS ou ULIS par exemple. Cette observation nous semble à prendre en compte mais à nuancer dans la mesure où 30 mémoires (27,27%) s'appuient sur des terrains favorisant le maintien à domicile ou la prévention des situations de rupture et d'institutionnalisation : AEMO et AED (13 mémoires - 11,81%), placement familial (6 mémoires - 5,45%), SAVS/SAMSAH (5 mémoires - 4,55%), SESSAD (5 mémoires - 4,55%), CCAS (1 mémoire - 0,91%). De même certains mémoires sont centrés sur l'accompagnement en chambre en ville ou en appartement thérapeutique, ou décrivent un accueil institutionnel avec des accompagnements en structure ordinaire de manière ponctuelle, à hauteur de quelques heures voire quelques demi-journées par semaine (e.g. un enfant autiste accueilli en hôpital de jour et bénéficiant d'une ou deux demi-journées de temps scolaire par semaine). De sorte que les démarches et pratiques d'inclusion représentées dans les mémoires ES semblent s'inscrire dans une forme de partenariat et de mixité des parcours, des solutions d'accueil et d'accompagnement.

3. Discussion

3.1 Enjeux méthodologiques et critères de pertinence des mémoires de fin de formation ES

L'analyse de notre corpus souligne des tendances et des critères de pertinence quant à l'écriture du mémoire de fin de formation ES : intérêt des approches épistémologiques et cliniques, travail bibliographique, nécessité de développer et d'articuler démarche de recherche, enjeux théoriques et pratiques... En revanche l'impact des critères relatifs aux thématiques, aux problématiques des publics ou aux dispositifs institutionnels nous semble à relativiser dans la mesure où la richesse des mémoires consiste à croiser ces différentes catégories pour produire une approche à la fois spécifique et transversale du travail social : c'est à partir d'une problématique et d'une trame de mémoire spécifique que les étudiants travaillent à dégager une conception transversale de la fonction éducative et de la relation d'aide. Ces réflexions soulignent l'intérêt des mémoires de fin de formation ES comme point de condensation des processus de professionnalisation, et comme analyseur des dispositifs de formation

en travail social. Le mémoire opère alors comme vecteur d'une praxis où l'étudiant construit sa posture professionnelle en transformant les savoirs et les matériaux cliniques mis en tension dans la réalisation de cet objet de formation. Mais cette richesse intrinsèque ne doit pas occulter l'absence flagrante de référentiels, de dispositifs méthodologiques et de travaux de recherche dédiés à cet objet : les rares ouvrages consacrés au mémoire s'appuient sur l'expérience et l'expertise de formateurs (Rullac et coll., 2011) et non sur des données ou des dispositifs scientifiques éprouvés dont les résultats permettraient de développer des approches pédagogiques susceptibles d'enrichir l'accompagnement des étudiants et de soutenir leur processus de professionnalisation (formation par la recherche par exemple). Une autre perspective consiste à construire des axes méthodologiques spécifiques à l'écriture du mémoire voire au champ du travail social lui-même (Grinnell et Unrau, 2005 ; Padgett, 2008), de manière à renforcer la légitimité académique du champ. L'argument selon lequel un regard scientifique et méthodologique porté sur les mémoires de fin de formation des travailleurs sociaux nuirait à leur diversité nous semble de peu de poids : nous considérons au contraire qu'une connaissance approfondie de ces outils permettrait aux étudiants de faire jouer pleinement leur créativité. Cette porte d'entrée nous semble également susceptible d'interroger la formation des formateurs en travail social, dont la sensibilité aux pratiques et démarches de recherche reste inégale.

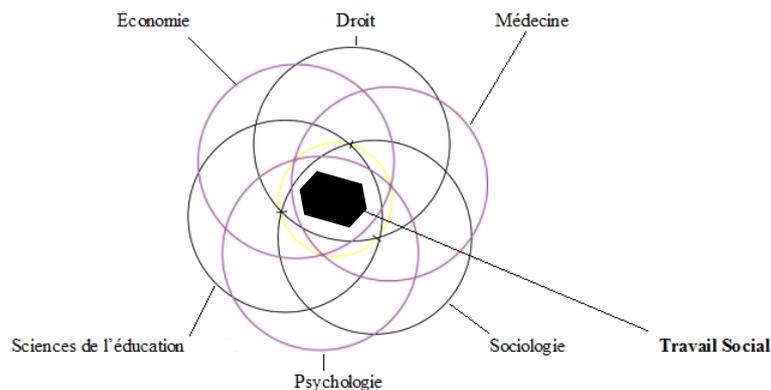
3.2 Interdisciplinarité et inter-professionnalité en travail social

La récente conférence de consensus dédiée à la recherche en travail social en France (Couturier, 2004 ; Jaeger, 2014) consacre deux chapitres à la pluralité des approches théoriques et au déploiement de pratiques interdisciplinaires dans le champ du travail social. Les résultats obtenus dans le cadre de notre étude confortent ces perspectives puisque les approches croisées/épistémologiques des problématiques de l'intervention sociale y sont largement représentées, en écho aux réalités du terrain. Elles contribuent sans doute à contrebalancer le risque de médicalisation des pratiques et des formations que nous avons observé lors de nos précédents travaux. Elles nous semblent particulièrement riches dans la mesure où les entrées disciplinaires du travail social présentent un fondement et engagent des effets pour elles-mêmes mais un intérêt limité et non représentatif pour ce qui concerne l'intervention sociale dont l'étude ne peut faire l'économie d'un regard interdisciplinaire. Ce constat corrobore de

précédentes recherches concernant les mémoires professionnels, pointant les limites des conceptions internalistes des sciences (Fournet et Bedin, 1998).

Si les approches interdisciplinaires des problématiques sociales structurent une part importante des mémoires de fin de formations ES, et par voie de conséquences les représentations des étudiants et des futurs professionnels, les contours méthodologiques présidant à ces constructions sont rarement évoqués. Or, nous considérons que ces approches interdisciplinaires du travail social s'articulent selon les modèles logiques de l'hétérogénéité et de l'intersection (Ponnou, 2016), de manière à construire un modèle complémentariste de l'intervention sociale (Diet, 2006 ; Mansouri & Sturm, 2013). Dans cette perspective, chaque discipline conserve ses propriétés, ses lois et ses fondements, mais il est possible de les articuler et d'opérer, à leur intersection et à compter de leurs limites respectives, un éclairage interdisciplinaire de l'intervention sociale :

Schéma n°1 : hétérogénéité et intersection : modèle complémentariste de l'interdisciplinarité dans le champ du travail social



3.3 Accentuation des risques d'individualisation des problématiques et des pratiques sociales

Si notre étude ne permet pas d'accréditer l'hypothèse d'une médicalisation croissante du travail social, elle met en évidence une forte représentation des orientations psychologiques au sein des mémoires de fin de formation ES. Ces résultats nous renvoient à des dynamiques de psychologisation et d'individualisation des rapports sociaux et de l'intervention sociale (Bresson, 2006 ; Castel, Enriquez, et Stevens, 2008, Foucault, 1966) qui pourraient amener les étudiants à surestimer

l'importance des facteurs internes (personnalité, manque de volonté...) dans l'explication des problématiques rencontrées par les publics bénéficiaires de l'action sociale, au détriment de la prise en compte de facteurs externes ou situationnels (socio-économiques par exemple) qui font la spécificité de leur intervention. Cette surestimation des facteurs internes, également appelée erreur fondamentale d'attribution (Ross, 1977) pourrait par la suite générer des attentes vis-à-vis de la réussite de l'accompagnement, voire en compromettre la portée par le biais d'un processus d'auto-réalisation des prophéties : des études menées au niveau scolaire montrent en effet que les attentes des enseignants peuvent directement affecter la réussite des élèves (l'effet Pygmalion décrit par Rosenthal et Jacobson, 1971). Or la tendance à effectuer des erreurs fondamentales d'attribution peut également concerner les travailleurs sociaux. Elle est renforcée par l'absence ou le faible niveau de référence aux facteurs sociaux de risque pour les problématiques des publics bénéficiaires de l'action sociale au sein des mémoires ES comme dans la littérature spécialisée ou le discours des étudiants. Ce point, qu'il nous semble primordial d'intégrer dans les cursus de formation des travailleurs sociaux, témoigne également des difficultés récurrentes des travailleurs sociaux à s'approprier la spécificité de leurs pratiques.

3.4 Vers le déploiement d'une Clinical Based Practice en Travail Social

La grande majorité des mémoires de fin de formation des ES (97,27%) comprend des études de situations ou des études de cas cliniques. Ce résultat corrobore des observations réalisées lors de précédents travaux (Ponnou et Fricard, 2015 ; Ponnou & Roebroek, 2017 ; Ponnou, 2016). Il soutient l'existence d'une sphère clinique du social et met en lumière la diversité des références théoriques relatives à ces approches. Il nous invite à avancer l'expression de « pratique fondée sur des données cliniques en travail social » (*Clinical Based Practice in Social Work*) susceptible d'articuler exigences scientifiques, complexité et incertitudes relatives aux pratiques de la relation d'aide (Couturier et Carrier, 2003 ; Couturier et Legault, 2002). Cette proposition, qui nous semble constituer une alternative aux modèles néo-positivistes de type *Evidence Based Practice in Social Work* (Howard, Mc Millen et Pollio, 2003 ; Mc Nece et Thyer, 2003 ; Webb, 2001) fera prochainement l'objet d'une étude approfondie.

4.5) Quel impact des travaux scientifiques et des dispositifs réglementaires sur les pratiques et la formation des travailleurs sociaux ?

Notre étude souligne l'absence de référence aux facteurs sociaux de risque pour les problématiques des publics bénéficiaires de l'action sociale, tandis que ces facteurs sont largement démontrés dans la littérature internationale. Elle témoigne par ailleurs de la faible représentation des démarches et pratiques d'inclusion dans les mémoires de fin de formation ES, sinon sous une forme diffuse, via des solutions mixtes ou partenariales. Or les pratiques d'inclusion font également l'objet d'un large consensus au niveau international, et bénéficient d'un soutien voire de préconisations réglementaires - notamment loi 2005 dite pour l'égalité des droits et des chances (www.legifrance.gouv.fr).

Ces deux observations nous invitent à interroger l'impact des travaux scientifiques sur la réalité des discours et des pratiques en travail social, y compris lorsqu'ils sont soutenus par des mesures réglementaires. Quelles sont les raisons et les fonctions explicites et tacites de ces écarts ? Malgré son intérêt, il est clair que la réponse à cette question appelle de plus amples investigations.

Conclusion

L'étude des mémoires de fin de formation ES nous a permis de recueillir un matériel inédit portant sur les spécificités de cet objet et ses fonctions en termes de formation et de professionnalisation. Ces résultats nous invitent à poursuivre notre investigation à l'échelle nationale, sur plusieurs filières et par thématique, afin d'obtenir un corpus nous permettant de dégager des méthodes et des recommandations plus précises concernant l'écriture des mémoires de fin de formation des travailleurs sociaux, voire d'éclairer certains points des réformes passées et à venir concernant la place de cet écrit dans les dynamiques de formation. Cette démarche sera facilitée, dans les années à venir, par la mise en ligne systématique des mémoires de fin de formation des travailleurs sociaux par les centres documentaires des EFTS.

Considérant les mémoires de fin de formation ES comme analyseur des enjeux de formation et de recherche en travail social, cette étude met en exergue une série d'observations susceptibles d'interroger les dispositifs pédagogiques à l'œuvre au sein des EFTS : intérêt des approches interdisciplinaires et interprofessionnelles en travail

social, transversalité des approches cliniques, risque de psychologisation et nécessité de prendre en compte les facteurs sociaux de risque des problématiques de l'intervention sociale, faible impact de la recherche scientifique et des dispositifs réglementaires sur les représentations des étudiants, notamment concernant le déploiement des pratiques d'inclusion... Nous espérons que ces perspectives pourront contribuer à une réflexion concernant les contenus de formation et les contours pédagogiques développés dans le cadre des formations en travail social en France. Cette perspective nous semble d'autant plus urgente que les problématiques de l'intervention sociale se posent désormais à un niveau global, et que face à ces enjeux transnationaux, le déploiement de politiques sociales harmonisées au niveau européen reste à construire. Faute d'orientations politiques fortes, la France risque de devenir un parent pauvre en matière de recherche en travail social au niveau européen, sans doute au détriment des dynamiques de formation, des enjeux de professionnalisation, et *in fine*, des populations les plus vulnérables.

Bibliographie

- Autès, M. (1999). *Les paradoxes du travail social*. Paris : Dunod.
- Bailleul, M., et Bodergat, J. Y. (2001). Diriger un mémoire professionnel – Entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle : Le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24, 263-289. doi : [10.1080/02619760220128851](https://doi.org/10.1080/02619760220128851)
- Bedin, V., et Fournet, M. (1998). Le mémoire professionnel, un discours-objet médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques. *Recherche et Formation*, 27, 123-138.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C, et Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151(1), 111-162. doi : 10.3406/rfp.2005.3280
- Bouchard, F. (2008). Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés. L'expérience de la relation éducative à l'épreuve des savoirs théoriques. *Recherche et Formation*, 58, 115-130. doi : 10.4000/rechercheformation.736
- Boucher M., Belqasmi M., Moussu G., Chauvière M. (2010). Travail social : quelle recherche ?, *ASH*, 2653, 28-29.

- Bresson, M. [dir.] (2006). *La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités*. Paris : L'Harmattan.
- Cadière J., Clavel G. et coll. (2008). La recherche : quelle transmission pour les formations aux professions sociales. PFRAS Rhône-Alpes.
- Castel, R., Enriquez, E., et Stevens, H. (2008). D'où vient la psychologisation des rapports sociaux? *Sociologies Pratiques*, 17(2), 15-27. doi : 10.3917/sopr.017.0015
- Cavayas M., Raffard S., et Gély-Nargeot M.-C. (2012). Stigmatisation dans la maladie d'Alzheimer, une revue de la question. *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillissement*, 10, 297-305. doi: [10.1684/pnv.2012.0356](https://doi.org/10.1684/pnv.2012.0356)
- Chauvière M. (2009). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : L'Harmattan.
- Chopart, J.-N. (2000). *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel*. Paris : Dunod.
- Clouse, F. & Ponnou, S. (2018, en cours de soumission). La place de la recherche en travail social dans les sciences de l'éducation : analyse systématique des thèses en travail social et des productions des PREFAS.
- Comiti, C., Nadot, S., et Saltiel, E. (1999). *Le mémoire professionnel. Enquête sur un outil de formation des enseignants*. Grenoble : Publications de l'IUFM de Grenoble.
- Couturier, Y., et Carrier, S. (2003). Pratiques fondées sur les données probantes en travail social : un débat émergent. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16(2), 68-79. doi : 10.7202/009843ar
- Couturier, Y., et Legault, B. (2002). Du doute identitaire à la complexité de la tâche. Réflexion pour repenser la question de l'estime de soi professionnelle des travailleurs sociaux et travailleuses sociales. *Intervention*, 115, 57-63.
- Couturier, Y. (2004). Misères et grandeurs de la clôture du champ de l'intervention sociale. La figure de l'autre dans l'activité interdisciplinaire. *Revue Electronique de Sociologie et de Sciences Sociales Esprit critique*, 6 (2), téléaccessible à <http://www.espritcritique.org>
- Crinon, J., et Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, 29, 201-219.
- Cros, F. (1994). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- De Gaulejac V., Giust-Desprairies F., Massa A et coll. (2013). La recherche clinique en sciences sociales. Toulouse : Éd. Érès.
- Diet, E. (2006). Perspectives complémentaristes sur le paradigme psychanalytique. *Connexions*, 85, 73-110. doi : 10.3917/cnx.085.0073
- Djaoui E. (1992). Le statut des sciences humaines dans le mémoire en travail social. *Recherche et Formation*, 12, 63-74. doi : 10.3406/refor.1992.1110
- Duchamp, M., Drouard, H. et Bouquet, B. (1989). *La recherche en travail social*. Paris : Éd. Bayard.

- Fablet et coll. (2007). Travail social : la formation des travailleurs sociaux. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, 40(1).
- Faure J. & Ponnou S. (sous presse). « Places et fonctions des pédagogies de la médiation dans la formation des travailleurs sociaux ». *Empan* (110).
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris : Éditions Gallimard.
- Grinnell, R.M. (2001). *Social work research and evaluation: quantitative and qualitative approaches*. New York: F.E. Peacock Publishers.
- Guigue, M. (1995). *Les mémoires en formation : Entre engagement professionnel et construction de savoir*. Paris : L'Harmattan
- Howard, M. O., McMillen, C. J., et Pollio, D. E. (2003). Teaching evidence-based practice: Toward a new paradigm for social work education. *Research on Social Work Practice*, 13, 234-259. doi : 10.1177/1049731502250404
- Jaeger, M. [dir.] (2014). *Le travail social et la recherche. Conférence de consensus*. Paris : Dunod.
- Janvier, R. (2016). La concurrence, une pratique incongrue en action sociale... et entre centres de formation. Assemblée Générale UNAFORIS, www.unaforis.eu, consulté le 01-07-2016.
- Jovelin, E. (2008). *L'histoire du travail social en Europe*. Paris : Vuibert.
- Lagache, D. (1949). *Psychologie clinique et méthode clinique*. Privat-Didier.
- Laot, F.F. (2002). La recherche en travail social : l'échelle européenne. *Vie Sociale*, 2, 49-64.
- McNeece, C. A., et Thyer, B. A. (2004). Evidence-based practice and social work. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1(1), 7-25. doi : [10.1300/J394v01n0102](https://doi.org/10.1300/J394v01n0102)
- Mackiewicz M.-P. [dir.] (2004). *Mémoires de recherche et professionnalisation, l'exemple du diplôme supérieur de travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Mansouri, M., et Sturm, G. (2013). *Le complémentarisme dans la recherche en psychologie clinique interculturelle. Les cahiers internationaux de la psychologie sociale*, 99-100, 337-350. doi : 10.3917/cips.099.0337
- Norsis, M. (2008). *SPSS 16.0 statistical procedures companion*. Upper Saddle River, NJ, USA: Prentice Hall Press.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 159-164.
- Ponnou, S., Kohout-Diaz, M., et Gonon, F. (2015). Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité dans la presse spécialisée destinée aux travailleurs sociaux : évolution des discours psychanalytiques et médicaux. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 35, 22-35. doi: 10.7202/1035270ar

- Ponnou, S., et Fricard, B. (2015). L'autisme dans la presse spécialisée destinée aux travailleurs sociaux : enjeux de pratique, de recherche et de formation. *Phronesis*, 4(3), 22-35. doi: 10.7202/1035270ar
- Ponnou, S., & Roebroek, É. (2017). Enjeux de professionnalisation et de formation des conceptions des troubles mentaux et psychosociaux dans la littérature spécialisée destinée aux travailleurs sociaux : le cas de la maladie d'Alzheimer. *Phronesis*, 6(3), 64-81.
- Ponnou, S. (2016). *Le travail social à l'épreuve de la clinique psychanalytique*. Paris : Éd. L'Harmattan.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process ». In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 10, pp. 173–220) New-York: Academic Press.
- Rullac [dir.] (2011). *DEES. Le mémoire professionnel d'éducateur spécialisé : Finalité, méthode, rédaction*. Nogent-le-Rotrou : ESF.
- Rullac S. [dir.] (2012). *La science du travail social : hypothèses et perspectives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Rutter, M., Kreppner, J., Croft, C., Murin, M., Colvert, E., Beckett, C., ... et Sonuga-Barke, E. (2007). Early adolescent outcomes of institutionally deprived and non-deprived adoptees. III. Quasi-autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1200-1207. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01792.x
- Sim, J., et Wright, C. C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85, 257-268.
- Webb, S. A. (2001). Some considerations on the validity of evidence-based practice in social work. *British Journal of Social Work*, 31, 57-79. doi : 10.1093/bjsw/31.1.57
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire?* Paris : L'Harmattan.