



## LA FORMATION DES ASSISTANTS DE SERVICE SOCIAL CONTINUITÉ ET DISCONTINUITÉ DANS LA TRANSMISSION DES SAVOIRS<sup>1</sup>

*The training of social service assistants continuity and discontinuity in the transmission of knowledge*

*La formación de los asistentes de los servicios sociales continuidad y discontinuidad en la transmisión del conocimiento*

*A formação de assistentes de serviço social continuidade e descontinuidade na transmissão do conhecimento*

REY, Claudie<sup>2</sup>

### RÉSUMÉ

Basée sur l'alternance, la formation des assistants de service social est fortement structurée par l'histoire de la profession et par les lois. Cette continuité ne doit pas occulter les discontinuités induites par la dialectique de l'école et du terrain et par la dissonance entre la formation et l'exercice professionnel. Ces disjonctions peuvent être considérées comme des systèmes de tension et sont intégrées dans le temps long de la pratique, au gré des parcours biographiques, des échanges de savoirs entre collègues et d'un remaniement du rapport aux savoirs. Cet article est basé sur des entretiens et des observations et montrent comment le décalage entre la formation et la fonction est appréhendé grâce à un ensemble de savoirs dits ou cachés, formels ou informels.

**Mots clés:** Assistant Social. Formation. Savoirs.

### ABSTRACT

Based on alternance, the training of social workers is strongly structured by history of the profession and by laws. This continuity doesn't interfere with the discontinuities induced by the dialectic of alternance and by the dissonance between training and professional practice. These differences can be considered as tension systems and are integrated over the long time of practice, following biographical paths and exchanging of knowledge and soft skills between co-workers. This article is based on interviews and observations and shows how the gap between training and function is understood through a set of so-called or hidden, formal or informal knowledge.

**Keywords:** Social Worker. Training. Knowledge.

### RESUMEN

Basada en la alternancia, la formación de los asistentes de servicio social está fuertemente estructurada por la historia de la profesión y por las leyes. Esta continuidad no debe ocultar las discontinuidades inducidas por la dialéctica de la escuela y del terreno y por la disonancia entre la formación y el ejercicio profesional. Estas disyunciones pueden considerarse como sistemas de tensión y se integran en el largo tiempo de la práctica, según los recorridos biográficos, los intercambios de saberes entre colegas y una revisión de la relación con los conocimientos. Este artículo se basa en entrevistas y observaciones

---

<sup>1</sup> O presente artigo é inédito, por isso encontra-se publicado em seu idioma original – francês – conforme proposta de internacionalização de Trabalho & Educação, no contexto da qual busca-se a interlocução crítica com autores e correntes de pensamento e pesquisa de fora do Brasil que tenham por objeto de investigação temas e problemas característicos da área Trabalho e Educação.

<sup>2</sup> Université de Tours, CITERES UMR 7327. [claudie.rey@univ-tours.fr](mailto:claudie.rey@univ-tours.fr)

y muestra cómo la brecha entre la formación y la función se entiende a través de un conjunto de conocimientos, tanto formales como informales.

**Palabras clave:** Trabajador Social. Capacitación. Conocimiento.

## RESUMO

Baseada na alternância, a formação dos assistentes de serviço social é rigorosamente estruturada pela história da profissão e pelas leis. Esta continuidade não deve ocultar as descontinuidades induzidas pela dialética entre a escola e a área e a pela dissonância entre a formação e o exercício profissional. Essas disjunções podem ser consideradas como sistemas de tensão e são integradas no longo tempo da prática, em cada grau dos percursos biográficos, das trocas de saberes da experiência entre colegas e de uma reelaboração da relação com o saber. Este artigo se baseia em entrevistas e observações, mostra-se como o desengate entre a formação e a função é apreendida graças a um conjunto de saberes explícitos ou ocultos, formais ou informais.

**Palavras-chave:** Assistente Social. Formação. Saberes.

## INTRODUCTION

Le métier d'assistant de service social est à la fois très connu et méconnu. Très connu, lorsque les médias transforment un drame de la protection de l'enfance en fait divers ou lorsqu'un diplômé de l'intervention sociale est mortellement agressé par un usager. Cette profession est génératrice d'émotions et d'opinions – certes compréhensibles – mais qui masquent en partie la réalité "de l'intérieur" du métier. Cet article propose d'analyser les parcours des assistants sociaux diplômés, allant de l'école de service social à la pratique sur le terrain. La continuité se situe dans l'intériorisation d'une identité professionnelle fondée sur un diplôme d'État, sur des techniques de travail individuel et collectif, sur l'existence d'une association professionnelle puissante<sup>3</sup>, sur la reconnaissance d'un code de déontologie<sup>4</sup> et sur l'obligation légale de respecter la confidentialité<sup>5</sup> et le secret professionnel.

Les écoles de service social se sont mises en place en France au début du XXe siècle – six écoles ont été créées entre 1900 et 1913 – et le Diplôme d'État d'assistant de service social (DEASS) a été légalement validé en 1932 (Pascal, 2014). Les écoles ont le plus souvent été dirigées par des assistantes sociales et portent, dès leur origine, la marque du terrain et des savoirs expérientiels.

Six écoles d'assistantes sociales – la profession était alors exclusivement féminine – fonctionnent en 1927 à Paris et à Strasbourg<sup>6</sup>. Les six écoles portent des idéologies

---

<sup>3</sup> L'ANAS (Association Nationale des Assistants de Service social) a été créée en 1945 et a élaboré deux codes de déontologie, en 1949 puis en 1981.

<sup>4</sup> Dans son Titre 1 sur les principes et les devoirs des assistants de service social, le code de déontologie insiste sur le respect « de la dignité de la personne », sur le devoir de « non-discrimination », sur la confidentialité, sur le respect du secret professionnel, sur la protection des données nominatives, sur le respect des personnes et de leur vie privée, sur la défense de l'indépendance et de la liberté des assistants de service social.

<sup>5</sup> L'article 3 du code de déontologie précise : « L'établissement d'une relation professionnelle basée sur la confiance fait de l'Assistant de Service Social un " confident nécessaire " reconnu comme tel par la jurisprudence et la doctrine. »

<sup>6</sup> Ces six écoles pionnières sont les suivantes :

- l'École d'application du service social, annexée à la Maison-école d'infirmières privées, au 66 rue Vercingétorix à Paris (14e arr.) ;
- l'École d'action familiale, 92 rue du Moulin Vert à Paris (14e arr.) ;
- l'ENS, au 56 rue du Docteur-Blanche à Paris (16e arr.) ;
- l'École pratique de service social, 139 boulevard du Montparnasse à Paris (14e arr.) ;
- l'École de l'Association des surintendantes au 19 rue Darceau à Paris (14e arr.) ;

différentes (et entretiennent notamment des rapports différents avec le catholicisme et la charité). Elles ne recrutent pas des jeunes filles issues de milieux homogènes, les jeunes filles de l'aristocratie ne se mélangeant pas aisément avec les jeunes filles venant de milieux bourgeois, les parisiennes tenant leurs distances avec les provinciales. Les directrices des écoles d'assistantes sociales ont toutes de fortes personnalités mais ne s'entendent pas nécessairement. De plus elles ont des conceptions différentes de la place de la femme dans la société, de la pauvreté, du type d'aide à apporter (charité par le don ou émancipation des classes populaires par l'aide sociale). Malgré ces divergences, toutes les écoles se retrouvent sur une pédagogie commune : l'alternance. Pascal Henri cite ainsi le discours de Madame Fuster, formatrice à l'École d'action familiale, et qui, dès 1937, insiste sur la distinction entre les écoles d'assistante sociale et les universités. Ce que nous appellerions aujourd'hui la professionnalisation des études et le désir de transmettre des savoirs applicables sont au cœur de son argumentation:

On a beaucoup discuté sur ce point. À quoi bon des écoles sociales?, a-t-on dit. Pour toutes les connaissances à acquérir, les universités sont là. Sans doute on enseigne dans nos écoles sociales bien des matières professées dans les universités. Mais nos élèves ne sont pas des étudiants de Faculté. Leur but n'est pas d'acquérir des connaissances en droit, en économie politique, en hygiène ou en législation d'assistance, mais bien d'éclairer et de résoudre, par le moyen de ces connaissances, les problèmes qui se posent devant elles. Aussi tout l'enseignement qui leur est donné l'est-il en fonction du service social<sup>7</sup>.

Si, en France, le rapport entre la théorie et la pratique a longtemps été conflictuel, les écoles de service social ont très tôt articulé ces deux univers de savoirs. Expérimentant une alternance qui n'est pas initialement nommée ainsi, les écoles élaborent progressivement un curriculum intégrant des connaissances académiques et valorisant les savoirs de terrain: il ne s'agit pas d'opposer savoirs professionnels et savoirs généraux mais de réfléchir en permanence à leur combinaison afin de répondre aux besoins évolutifs des populations et de construire une posture réflexive (Pascal, 2014). Le terme de

« formation par alternance » désigne l'ensemble des formations, dont les formations par apprentissage, dans lesquelles une part du temps, plus ou moins importante, est consacrée aux séquences en milieu professionnel. Les formations par alternance, quelles qu'elles soient, sont conçues à partir d'un principe qui mérite toujours d'être rappelé : il est possible d'apprendre par des activités en milieu professionnel. » (Lainé, A. & Mayen, P. (Dir.) (2019, p.15.)

La formation d'assistant social se situe à un niveau « bac plus trois » ce qui place les assistants sociaux dans la catégorie statistique des « professions intermédiaires ». Ni managers, ni exécutants, les assistants sociaux relèvent de cette grande catégorie des classes moyennes diplômées très représentée en France<sup>8</sup>. Le DEASS renvoie à la fois

---

– l'École de formation sociale de Strasbourg, 5 place du Château (cité par Pascal Henri, 2014, p.81)

<sup>7</sup> Cité par Birgi P. (1988), « L'acte de naissance manqué du service social. Léonie Chaptal au Conseil supérieur de l'Assistance publique en 1924 », *Vie sociale*, n° 2-3, février-mars. 22. Plaquette du Comité d'entente des écoles françaises de service social (1927).<sup>23</sup> Mme Fuster (1937), « La formation au service social », allocution aux journées d'étude du Comité d'entente des écoles françaises de service social, « Quelques aspects du service social », 10 juillet. (repris dans Pascal Henri, 2014, p.81)

<sup>8</sup> En France, le baccalauréat est le diplôme qui vient sanctionner la fin des études secondaires pour les élèves généralement âgés de 18 ans. Le baccalauréat permet l'accès à l'enseignement supérieur (Université ou écoles). Les diplômes de l'enseignement supérieur sont classés selon la structure du LMD: Licence, Master, Doctorat. La licence comprend trois années d'études après le baccalauréat, le Master correspond à bac plus cinq (cinq années d'études après le baccalauréat) et le doctorat se déroule théoriquement en trois ans après le Master soit 8 ans après le baccalauréat (bac plus huit)

à une formation (théorique et pratique) et à une identité de métier. En France il est impossible d'exercer le métier d'assistant social si on ne possède pas le diplôme d'État.

Après avoir exposé les spécificités de l'alternance dans les écoles de service social, cet article montrera que le décalage – inévitable (Tanguy, 1986) – entre la formation et l'emploi est comblé par des dynamiques professionnelles collectives et par un rapport socialement construit à l'ignorance. Enfin, cet article nommera et analysera des compétences dialogiques qui se déploient de manière continue et implicite dans les pratiques des assistants sociaux. La conceptualisation de l'alternance et du dialogue s'appuiera sur les travaux d'Edgar Morin pour qui l'enjeu est de « *dissocier sans disjoindre* », sans segmenter les savoirs mais en cherchant ce qui les relie (Morin, 2014).

## NOTRE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Professionnellement, nous avons tous les deux un long parcours dans le champ du travail social, et ceci sous différents statuts:

- assistant social
- formateur en travail social
- sociologue en recherche et recherche-action
- présidente de jury de Diplôme d'État en travail social

L'ensemble de ces expériences nous ont permis de saisir à la fois le travail en action et d'en comprendre les normes, obligations de formation, lois qui régissent l'exercice du métier d'assistant social. Comprendre (la pratique du métier) et expliquer (les règles du métier) constituent un système de regards croisés qui guident notre démarche de recherche et l'écriture de cet article.

Nous avons tous les deux travaillé en protection de l'enfance (15 ans pour l'un en tant qu'assistant social, 5 ans pour l'autre en tant que sociologue dans le cadre d'une recherche-action). Nous sommes tous les deux sociologues (l'un est ingénieur social, et l'autre est universitaire) et avons des profils complémentaires. Dans le cadre de nos recherches, nous avons exploité des terrains dans le champ du handicap (deux ans), de l'addictologie (deux ans), de l'insertion des jeunes désaffiliés (dix ans). À l'exception de la vieillesse et de situations très spécifique de l'enfance tel que l'autisme, nous avons « couvert » soit par nos activités professionnelles, soit par nos recherches l'ensemble des secteurs identifiés par Marc Fourdrignier:

Les quatre domaines sont: le développement social et local; c'est aussi celui de l'insertion sous toutes ses formes qu'il s'agisse des jeunes, des moins jeunes, des bénéficiaires [de minima sociaux]... C'est également celui de l'accueil sous toutes ses formes et, en particulier, de l'accueil d'urgence des personnes sans domicile ou sans papiers ; c'est enfin toutes les formes de dépendance quelle qu'en soit l'origine (p. 93 et 94).

Nous avons travaillé par entretiens et observations. Les observations ont été riches et indispensables car les assistants sociaux, liés légalement par le secret professionnel et très attachés à cette dimension de leur métier, ont des difficultés à évoquer « la chair de leur travail » dans le cadre d'entretiens formels et a fortiori enregistrés. Nous totalisons plusieurs années d'observation, parfois sur des semaines entières. L'essentiel est ce qui ne se dit pas...

Ce qui se joue dans le quotidien du métier, les interactions entre collègues, les réunions ont été des sources d'informations précieuses pour nous. Sur nos terrains, nous avons en permanence eu le sentiment d'être sur un fil du rasoir méthodologique, à la fois proches et éloignés de l'objet, « de près et de loin » pour reprendre un titre de Didier Éribon. La posture préconisée par Norbert Élias nous a guidés. Si vous souhaitions appréhender les différentes facettes du métier d'assistant social et saisir l'écart entre l'officiel et l'officieux, entre le déclaratif et les pratiques, il nous fallait multiplier les angles d'analyse et prendre en compte une diversité de points de vue. Il convenait de croiser les perspectives et nous interroger sur le jeu des regards croisés en regardant le métier d'assistant social de l'intérieur (et c'est tout l'apport de l'immersion et de la recherche-action) et en l'analysant de l'extérieur (par ses réglementations, ses normes, sa formation): *« Il est impossible de bien comprendre la structure d'une société si on ne sait pas la regarder à la fois dans notre perspective (en parlant d'elle à la **troisième** personne) et dans sa perspective (en écoutant ses membres parler d'elle à la **première** personne). »* (Élias, 1985, p.39).

Enfin, l'une d'entre nous a siégé dans des jurys de DEIS (Diplôme d'État d'ingénierie sociale) et a présidé le jury de DEASS. Ces jurys réunissent systématiquement des professionnels et des universitaires et de mesurer les écarts – parfois conflictuels – entre les deux cultures professionnelles. Le jury de DEASS a, de plus, réuni des représentants de différentes écoles d'assistants de service social et nous avons constaté que, même très encadrées par les textes législatifs, ces écoles possèdent des fonctionnements et ressources pédagogiques différents. D'un champ du travail social à l'autre (protection de l'enfance, addictologie, insertion handicap), d'une école à l'autre, la culture professionnelle des assistants sociaux prend des allures kaléidoscopiques qui viennent stimuler notre réflexion sur l'alternance.

## **L'ALTERNANCE DANS LES FORMATIONS D'ASSISTANTS DE SERVICE SOCIAL**

En France, les professions du social se constituent à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle. Les assistantes sociales – toutes des femmes au commencement de la profession – s'inspirent du catholicisme social, des dames de charité mais également du militantisme politique. De nombreuses femmes de familles traditionnalistes – notamment de l'aristocratie catholique – choisissent ce métier pour servir leurs valeurs mais également pour échapper aux mariages arrangés par les familles. À défaut d'être toujours instruites, ces femmes sont éduquées et sensibles à la misère des autres. Très tôt dans leurs activités, elles comprennent que les bons sentiments ne suffisent pas et qu'elles ont besoin d'une plus grande technicité pour venir en aide aux plus vulnérables. Elles écrivent dans des revues, elles organisent des cours et conférences qui se structurent ensuite en école puis donnent lieu à un diplôme. Dès le début, les stages font partie de la formation et de la certification. Le métier d'assistant social se constitue à partir de la reconnaissance précoce du diplôme (en 1932), de la reconnaissance de ce diplôme comme diplôme d'État, de l'existence d'associations et collectifs actifs, de la capacité par la profession à produire ses propres écrits de réflexion sur un métier. L'autre grande caractéristique est l'alternance comme passage formatif obligatoire. À ce titre il est possible de dire qu'assistant social est à la fois un métier, une profession, une alternance, un rapport au savoir spécifique.

Comme d'autres métiers du care, les assistants sociaux sont incités au cours de leur formation à « prendre du recul ». Nos observations ne peuvent que valider cette posture

tant les situations vécues par les assistants sociaux sont lourdes de drames et d'émotions.

L'alternance se présente alors comme un moyen de prendre du recul:

« Prendre du recul ne va pas de soi, mais cela peut et doit s'apprendre. Apprendre à prendre du recul nécessite de construire des références (pour s'y référer) :

- Des références expérientielles: plus un élève aura vécu des expériences diversifiées, plus il pourra mettre en évidence la diversité et la variabilité des situations et des pratiques, et plus il disposera de repères pour aborder les situations nouvelles, et pourra aussi sortir des schémas de pensée enfermants. Enfin, plus il pourra comparer les pratiques entre elles, plus il se construira des repères pour analyser des situations.

- Des références théoriques : des savoirs, des repères, des formes et méthodes de raisonnement, des éléments de compréhension qui donnent du sens aux pratiques mises en œuvre. Ces références permettent d'argumenter le choix de certaines pratiques (Pourquoi tel professionnel agit-il de telle manière ? Pourquoi un autre agit-il d'une autre manière ?...). Apprendre à prendre du recul, c'est aussi entraîner les élèves à penser et réfléchir.

- C'est s'entraîner à comparer des pratiques entre elles. La comparaison est une activité cognitive essentielle dans le développement des capacités intellectuelles et des capacités de raisonnement professionnel. Elle conduit à reconsidérer et repenser chacune des expériences à la lumière des différences et des ressemblances perçues et réfléchies entre les situations et les pratiques. Elle entraîne une prise de conscience et une meilleure compréhension des situations, des phénomènes en jeu, des types de pratiques. Elle relativise les choix d'action et ouvre à des capacités plus grandes pour imaginer d'autres possibles.

- C'est s'entraîner à étudier les stratégies déployées par les professionnels pour les analyser, au regard des références produites, des savoirs, pour interpellier ce que l'on fait et le confronter à d'autres actions possibles, pour interroger des évidences et situer des choix professionnels. Cela permet également d'identifier des buts imbriqués et de questionner ces buts au regard de la pratique, puis de questionner la pratique au regard des emboitements de buts. Ces niveaux de questionnements sont nécessaires pour situer des gestes professionnels et des métiers et pour apprendre à s'adapter au sein d'une société et d'un environnement en évolution. » (Lainé, A. & Mayen, P. (Dir.) (2019), p.104).

La prise de recul est également un moyen de résister aux pressions émotionnelles d'un métier difficile, historiquement pensé sur le modèle de la vocation. L'implication dans la relation d'aide anime le métier d'assistant social. Cependant la prise de recul est nécessaire pour trouver la bonne distance vis-à-vis de la souffrance d'autrui et de situations douloureuses et difficiles. On ne peut aider qu'en s'éloignant : l'apprentissage de la prise de recul se fait par le partage en équipe, par la réflexivité, par la formation, par l'investissement d'autres sphères que la sphère professionnelle (familiale et associative notamment). La prise de recul participe de la définition de l'activité au sens de Kant « Tätigkeit », une activité dont Yves Schwartz souligne les ressorts cachés. Il existe en effet un « art caché » dans la pratique intellectuelle et sensible des assistants sociaux :

Kant associe à un processus dynamique, se mouvant entre deux facultés absolument hétérogènes, dont la coopération est pourtant absolument nécessaire pour produire une connaissance dans le monde des phénomènes. De plus, dans le chapitre de la Première Critique dédié au schématisme de la Raison Pure, ce « travail », cette Tätigkeit est appelée « un art caché dans les profondeurs de l'esprit humain » : nous ne pouvons pas utiliser nos pouvoirs de connaître pour décrire avec précision ce qui les rend possible, cette possibilité est au-delà d'eux. Nous ne pouvons pas utiliser un seul pouvoir pour comprendre ce qui rend possible leur coopération entre eux. L'activité apparaît comme étant – et cela représentera

une instruction importante pour nos problèmes ergologiques actuels – un art de transgression de nos facultés; et pour cela, une notion sujette à rester en partie énigmatique.<sup>9</sup>

En ce sens, la compétence à acquérir est celle d'une capacité professionnelle à mobiliser l'usager comme sujet pour l'ancrer, le soutenir, prospecter avec lui les sorties possibles dans l'horizon de la situation où il se trouve. Métier impossible ? Métier en partie énigmatique plutôt.

## **LE CURRICULUM DES ÉCOLES DE SERVICE SOCIAL, ENTRE SPÉCIALISATION ET PLURIDISCIPLINARITÉ**

Pour traiter la question des programmes de formation dans les écoles de service social, nous nous référons au cadre théorique de la sociologie du curriculum ou sociologie des curricula. Le principal auteur francophone (Forquin, 2008) dans ce domaine s'est appuyé sur la sociologie de l'éducation britannique pour expliquer que tout programme de formation est une sélection sociale dans un vaste champ de savoirs disponibles. Les contenus d'enseignement résultent d'un processus déterminé par des contraintes culturelles, politiques et sociales (Mangez, 2008). Nous retiendrons également des travaux de Jean-Claude Forquin que la transmission, indissociablement sociale et académique, est au cœur de tout programme scolaire. Cette notion de transmission – à l'école, dans le passage de l'école à l'exercice professionnel, entre collègues – est centrale dans notre démarche de recherche. Analysant, avec beaucoup de finesse et de nuances, les travaux de Jean-Claude Forquin, Georges Vigarello nous propose une définition polymorphe du curriculum:

Le curriculum comme parcours éducationnel, ou comme parcours prescrit, ce qui n'est pas exactement la même chose, ou encore comme mise en œuvre de ce qui est fait, ce qui n'est plus nécessairement en rapport avec le prescrit, ou encore comme ce qui est réalisé sans que cela soit nécessairement prescrit ou attendu, c'est-à-dire cette fameuse notion à mon sens très intéressante de curriculum caché. (Vigarello, 2001, p.16).

La définition de Georges Vigarello soutient efficacement notre regard sur les études d'assistant de service social qui contiennent une dimension très normative (notamment sur la connaissance du droit et sur l'éducation des enfants) mais qui ne peuvent dénier la nécessité d'adapter les savoirs généraux aux situations particulières des usagers. Les études de situations, les exploitations pédagogiques en écoles des retours de stage, l'injonction de rédiger un mémoire de fin d'études qui soit à la fois professionnel et ancré dans les disciplines universitaires (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, droit) sont là pour en témoigner.

Les études d'assistant de service social se déroulent sur trois années et reposent sur une alternance de cours en centre de formation et de stages sur le terrain. Selon l'arrêté du 22 août 2018 relatif au Diplôme d'État d'assistant de service social, le cursus comprend 1740 heures de théorie (dont 450 de travaux pratiques) et 1820 heures de stage réparties sur trois ans. Quatre domaines de certification sont identifiés: intervention professionnelle en travail social; analyse des questions sociales et de l'intervention professionnelle en travail social; communication professionnelle en travail social; dynamiques interinstitutionnelles, partenariats et réseaux. La place centrale de la formation pratique

---

<sup>9</sup> Schwartz Yves, « Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité », *Activités* [En ligne], 4-2 | octobre 2007, mis en ligne le 15 octobre 2007, pp.122-133: 126.

est soulignée à plusieurs reprises dans l'arrêté. Dès l'article 4, elle est traduite en nombre de semaines:

Pour les candidats effectuant la totalité de la formation, la durée obligatoire de la formation pratique est de 52 semaines (1 820 heures). Elle se déroule comme suit:

- Une première période de formation pratique d'au moins 8 semaines est suivie au cours des deux premiers semestres. Elle peut se dérouler sur deux sites qualifiants. La totalité de cette formation pratique est effectuée auprès d'un référent titulaire du diplôme d'Etat d'assistant de service social;

- Les deuxième et troisième périodes de formation pratique sont d'une durée totale de 44 semaines. Elles peuvent se dérouler sur deux ou trois sites qualifiants. Ces deux périodes de formation portent de façon équivalente sur l'accompagnement individuel et l'intervention sociale d'intérêt collectif. La formation pratique portant sur l'accompagnement individuel s'effectue obligatoirement auprès d'un référent professionnel titulaire du diplôme d'Etat d'assistant de service social.»

La délivrance du DEASS est soumise à différentes épreuves qui croisent la théorie et la pratique et qui sont précisées dans l'article 8 de l'arrêté du 22 août 2018. Si le mémoire est important, voire décisif, pour l'obtention du diplôme, il est très différent d'un mémoire de Licence ou de Master.

«Le référentiel de certification est composé des quatre domaines de certification (...) Ces épreuves comprennent:

Domaine de certification 1 - Intervention professionnelle en travail social:

- 1re épreuve: Présentation d'une intervention sociale individuelle ou collective issue de la période de formation pratique de 2e année ;

- 2e épreuve: Présentation d'une intervention sociale individuelle ou collective issue de la période de formation pratique de 3e année.

Les présentations et soutenances devront obligatoirement permettre d'apprécier chacun des deux modes d'intervention.

Domaine de certification 2 - Analyse des questions sociales et de l'intervention professionnelle en travail social:

- 1re épreuve de certification : Présentation d'un diagnostic social territorial ;

- 2e épreuve de certification: Mémoire de pratique professionnelle.

Domaine de certification 3 - Communication professionnelle en travail social:

- 1re épreuve de certification: Elaboration d'une communication professionnelle;

- 2e épreuve de certification: Etude de situation. Domaine de certification 4 - Dynamiques interinstitutionnelles, partenariats et réseaux:

- 1re épreuve: Analyse d'une situation partenariale;

- 2e épreuve: Contrôle de connaissances sur les politiques sociales. Chaque domaine de certification est validé séparément. Pour valider chacun des domaines, le candidat doit obtenir une note moyenne d'au moins 10 sur 20 pour ce domaine.»

Les épreuves du DEASS comprennent notamment des examens écrits et oraux sur l'intervention individuelle et l'intervention collective, la rédaction d'un mémoire, un diagnostic territorial, l'analyse d'une situation professionnelle. La mobilisation des terrains de stage est importante et fait continûment l'objet d'une analyse réflexive. La production d'un mémoire respectant les méthodes de la recherche universitaire en sciences humaines articule les données de terrain et leur problématisation.

Au regard du curriculum, l'alternance se situe au cœur d'une transition et fait fonction de liaison entre la théorie et la pratique, entre l'école et le monde professionnel. Elle suppose la remise en cause de catégories logiques et de systèmes de classement cloisonnés. Elle est solidaire de représentations qui valorisent un fonctionnement social complexe travaillé par une multitude d'interactions et d'interdépendances. En agissant sur le système de classement des savoirs, l'alternance participe à la construction des positions sociales et professionnelles. Paradoxalement, pour le métier d'assistant de service social dont on a dit qu'il était collectivement et institutionnellement très étayé, la discontinuité de

l'alternance crée une intégrité de l'identité professionnelle et, par répercussion, une forme de continuité. L'enjeu est d'apprendre et travailler, d'apprendre pour travailler, de travailler pour apprendre (Pineau, 2000).

Le curriculum, qui a été modifié en 2018, permet aujourd'hui aux assistants sociaux d'avoir un niveau de Licence : ce niveau de bac + 3 leur permet notamment de poser leur candidature à des Masters de niveau bac + 5. Il reflète également des évolutions majeures du métier d'assistants sociaux. Si la figure des dames de charité ou des dames patronnesses constitue, consciemment ou non, un repère historique du métier, les attentes institutionnelles traduisent des exigences plus fortes:

Prendre en compte non pas une situation mais une trajectoire, ce n'est pas seulement apporter une réponse plus rapide et plus automatique à la situation actuelle de l'individu. Celle-ci doit être aussi mieux ajustée. (...) Ainsi, la mise en place de « parcours attentionnés » favorise des services plus adaptés aux besoins des bénéficiaires à des moments ou des périodes où ils sont plus exposés aux risques sociaux: séparation, naissance, chômage. (Mazauric, 2020, p.3)

Cette analyse, ciblée sur la Caisse d'Allocations Familiales, illustre pertinemment les demandes faites par les institutions à l'égard des assistants sociaux. Il s'agit maintenant de construire des parcours d'usagers, construits en fonction de chaque situation, et prenant en compte toutes les difficultés rencontrées par la personne. Ainsi, une personne qui est suivie en addictologie sera également aidée pour l'accès aux droits (sécurité sociale, minima sociaux) et pour le logement.

### **LES FORMATIONS D'ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL: ENTRE SALLE DE COURS ET TERRAIN. LA GESTION DE L'ENTRE-DEUX**

Entre deux périodes de stage, l'élève revient régulièrement dans son école pour y recevoir des cours académiques ou pour questionner ses expériences de stage avec les enseignants de l'école. Structurée par des allers et retours entre l'école et les terrains de stage successifs, l'alternance n'est pas seulement conçue comme un rapprochement entre les différentes catégories de savoirs (Geay, 1998): elle tire sa fonction formative de la confrontation et du dialogue entre plusieurs types de situations et d'expériences.

Ainsi dans la rencontre entre un sujet et un dispositif de formation, au travers d'un processus d'appropriation, d'élaborent conjointement une représentation du contexte et une autoconstruction en contexte. Les sujets en formation développent une activité mentale qui ne peut être résumée à ce que le dispositif est censé mobiliser chez eux, et des projets qui ne peuvent être restreints aux compétences visées par le programme. (Zaouani-Denoux, 2011, p. 61).

Les savoirs mobilisés dans l'exercice du métier ne peuvent se réduire aux seuls savoirs techniques. Ils relèvent également du « savoir-y-faire », cette capacité quasi indéfinissable qui permet d'écouter, de convaincre, de reconforter, d'apporter de la compassion sans se détruire psychologiquement.

On peut identifier deux grands types de savoirs possédés par les assistants sociaux, le savoir procédural et le savoir pratique. Le premier résulte d'une rationalisation du travail en une succession d'actes et de normes de travail. Ce savoir formel et codifié passe par l'explication et l'argumentation. Il se transmet principalement dans les écoles de service

social. Le savoir pratique, pour sa part, permet l'adaptation des connaissances formelles à la variété et la singularité des situations particulières. Les assistants sociaux disent fréquemment que « chaque cas est particulier », « qu'il n'y a pas de recette » et qu'ils peuvent encore être surpris après 10 ou 20 ans de métier. L'intelligence pratique qu'ils mettent en œuvre permet d'affronter les imprévus, en fonction des éléments perçus, ressentis et, parfois, devinés. Cette intelligence pratique est à la « *mêtis* grecque » (Détienne, Vernant, 1974) définie « comme l'intelligence rusée, l'intelligence pratique, l'astuce adaptée et efficace ».

La mise en œuvre de la *mêtis* interroge la relation du général au particulier, de l'individu au collectif. Le savoir pratique est le résultat de l'expérience de l'individu. Il se constitue à travers la succession des expériences particulières. Il est le fruit des différents modes de socialisation liés à l'activité professionnelle. L'acquisition des savoirs pratiques est indissociable de celle des savoir-vivre, c'est-à-dire la connaissance et la maîtrise des relations sociales. Ce collectif est producteur d'un savoir qui ne peut se réduire à la somme des savoirs individuels. Il est le résultat de l'expérience collective, tant dans la mise en œuvre d'une technique que dans la pratique sociale. Il s'inscrit dans l'histoire et la tradition du groupe.

Le rôle formateur tant de l'expérience vécue que de sa verbalisation a posteriori est ressorti de façon manifeste dans les discours des référents professionnels, des élèves, des assistants sociaux en activité. L'alternance crée dans un même temps de l'unité et de la diversité, du lien social et de la différence.

Le fonctionnement des écoles de service social se rapproche d'un ensemble d'analyses portant sur les formations en alternance:

Notre analyse de l'institutionnalisation du rapprochement économie/éducation s'appuie sur une approche en termes de négociations constituantes qui met l'accent sur les échanges et processus sociaux à l'œuvre dans la construction des modalités ou des instances de rapprochement. L'objet d'étude est le travail social des acteurs visant à créer, mobiliser et stabiliser des formes ou des conventions qui établissent des correspondances ou des passerelles entre les deux univers. La visée est de saisir la dynamique des liaisons dans leur morphologie et leur portée (Doray & Maroy, 2001, 52-53).

L'attention portée aux liaisons amène, sur un plan épistémologique, à prendre en considération « les entre-deux, les liaisons d'éléments non seulement hétérogènes mais aussi de niveaux différents, les boucles étranges, les hiérarchies enchevêtrées, en un mot la complexité. » (Pineau, 2005, 112). La construction des « correspondances » ou des « passerelles », la compréhension des « entre-deux » requièrent, de la part des élèves assistants sociaux, des savoir-faire qui permettent de confronter, coordonner, synthétiser des logiques d'actions différenciées. L'alternance peut alors être pensée comme une pédagogie de la rencontre, par laquelle les relations (entre des univers, des catégories de savoirs, des acteurs) sont formatrices.

La notion de rencontre ne guide pas seulement les pratiques pédagogiques. Elle participe au positionnement symbolique des acteurs, cette dimension étant constitutive de l'alternance et de l'engagement de chacun dans le processus alternant:

La construction des relations est dès lors susceptible de conduire à des changements dans les définitions de soi, dans les représentations des partenaires (école ou entreprise) et favoriser des inflexions des relations elles-mêmes, qu'il s'agisse de relations professeurs/entrepreneurs ou professeurs/élèves. Pour les distinguer des ajustements organisationnels, nous qualifions ces processus de symboliques. Nous entendons donc par symbolique la

façon dont les acteurs greffent un engagement dans l'action sur un système de sens et de représentations. (Doray & Maroy, 2001, 54).

## LE RÔLE DU RÉFÉRENT PROFESSIONNEL COMME ACTEUR D'INTERFACE

Le référent professionnel (ou plus communément « moniteur de stage ») est un acteur-clé de ce processus de rencontre, de gestion des tensions et de l'alternance constituante. Il enseigne le faire en même temps que le savoir. Il institue également une relation pédagogique spécifique marquée par une forte technicité, à l'interface de différents mondes (Brochier, 1992).

Le référent professionnel est également conduit à expliquer et verbaliser ses actes en prenant conscience des « *savoirs enfouis derrière sa pratique* » (Vanderpotte, 1992, 22). Le regard porté sur l'expérience se modifie: la pratique devient objet de discours, elle est le support et la condition du dialogue. Souvent secret et particulier, consistant en astuces et en intelligence rusée (Detienne & Vernant, 1974), le savoir pratique se prêterait, par l'accueil d'un stagiaire, à un travail d'explicitation. Cependant, les travaux sur l'alternance (Charlot, 1974; Lenoir, 1993; Fourdignier, 2012) incitent à garder une réserve face à cette entrée du savoir pratique dans la sphère du discours. Ajusté aux « *mini-variations* » de la pratique, le savoir mis en œuvre sur le terrain se dérobe en partie aux tentatives de formalisation car, selon Bernard Charlot, « *il y aura toujours quelque chose de l'ordre d'un résidu non énonçable* ». Ce « *résidu non énonçable* » est perceptible dans nos entretiens et observations.

«On ne peut pas généraliser, toutes les situations sont particulières. On ne peut pas mettre les gens dans des cases. » (Yasmine, quinze ans d'expérience)

«Ce qui compte c'est l'humain.» (Chloé, élève assistante de service social en troisième année).

La construction du regard que porte le stagiaire sur son référent est un temps fort de l'apprentissage, de la comparaison des pratiques et des situations. L'alternance permet de:

«s'entraîner à étudier les stratégies déployées par les professionnels pour les analyser, au regard des références produites, des savoirs, pour interpellier ce que l'on fait et le confronter à d'autres actions possibles, pour interroger des évidences et situer des choix professionnels. Cela permet également d'identifier des buts imbriqués et de questionner ces buts au regard de la pratique, puis de questionner la pratique au regard des emboitements de buts. Ces niveaux de questionnements sont nécessaires pour situer des gestes professionnels et des et des métiers et pour apprendre à s'adapter au sein d'une société et d'un environnement en évolution.» (Lainé, A. & Mayen, P. (Dir.) (2019), p.104).

La relation pédagogique entre le référent professionnel et le stagiaire est vécue de part et d'autre comme une relation singulière. Lorsque l'accord interpersonnel se fait, le référent est construit par le stagiaire comme une figure d'identification. « Le savoir s'acquiert par la connaissance de celui qui le transmet et par l'identification à cette personne » (Delbos & Jorion, 1990, 107). Le stagiaire ne réplique pas seulement des gestes techniques. Il adopte des postures, des types de langage et il arrive qu'il demande aide ou conseil à son référent pour un problème d'ordre privé.

La période de stage est un «sensible biographique» car l'échec de l'apprentissage ou de la relation avec le référent met en péril le devenir professionnel.

« L'arrivée en stage, c'est un moment de tri. Les deux premiers stages font du tri. Il y a ceux qui passent et ceux qui n'iront pas au bout » (Rémi, vingt ans d'expérience, référent professionnel à cinq reprises).

## **DISCONTINUITÉ ET CONTINUITÉ DANS LES PARCOURS PROFESSIONNELS**

### **L'ÉCART ENTRE L'ÉCOLE ET LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE: DES DISCONTINUITÉS**

Parvenus à la fin de leurs études, les titulaires du DEASS n'en ont pas fini avec leur apprentissage et doivent encore découvrir l'organisation et les règles du champ du travail social. L'alternance est fréquemment associée à l'idée d'une initiation progressive qui se réalise au quotidien par l'intériorisation d'un nouveau rôle : c'est le temps des découvertes et des expériences marquantes. L'alternance servirait à atténuer le choc vécu par les jeunes diplômés qui, sinon, passent directement de l'école au monde de l'emploi.

S'il est vrai que la formation dans les écoles de service social permet une socialisation anticipatrice (Merton, 1965) par laquelle l'élève peut "s'y voir" et se projeter dans ses fonctions futures, les assistants sociaux en poste évoquent fréquemment ce qu'ils nomment « une dissonance » entre la formation et l'exercice professionnel. Pour les assistants sociaux que nous avons rencontrés, le décalage entre la formation et l'emploi est renforcée par la disjonction entre idéal et pratique d'un métier transformé par la précarisation de la société et la rationalisation du travail social. Un groupe de réflexion a même été créé dans un service de Conseil départemental pour permettre aux assistants sociaux d'objectiver cette dissonance et d'en partager le ressenti.

Les souvenirs de l'école et des savoirs académiques sont parfois tombés dans l'oubli et semblent ne plus être opératoires:

«On n'apprend rien à l'école, heureusement qu'il y a les stages. » Elisabeth, trois ans d'expérience

«Je ne saurais plus dire ce que j'ai appris à l'école. » Nathalie, dix ans d'expérience.

### **LA TRANSMISSION DES SAVOIRS ENTRE COLLÈGUES**

«Tu ne sors pas de là [l'école de service social] opérationnel, tu sors de là prêt à le devenir.» Pierre, vingt ans d'expérience.

La transmission entre collègues a été fréquemment évoquée sur nos terrains :

«Heureusement que j'ai débuté en étant dans le même bureau que Simone qui était en fin de carrière.» Justine, cinq ans d'expérience.

«Valérie, c'est un cœur, elle m'a carrément maternée quand je suis arrivée ! » Axelle, dix ans d'expérience.

Les assistants de service social – et a fortiori les jeunes diplômés – construisent un réseau de relations sociales afin d'accumuler de l'information. Ils sélectionnent des témoins dignes de confiance, ils apprennent à trier et synthétiser des renseignements d'origines diverses. La confiance est, dans cette démarche, l'objet et la source d'un apprentissage. Dans le cadre des interactions entre collègues, « ce qui se transmet ce n'est pas du

savoir, c'est du travail » (Delbos & Jorion, 1990, 46). Les jeunes diplômés apprennent par observation et imprégnation, presque par frayage.

« Je me force à aller à la pause-café alors que je n'aime pas le café et que j'aime bien être toute seule. Mais je sais que c'est un moment important. » Marie, un an d'expérience.

« Parfois j'entends les collègues parler au téléphone avec les usagers et j'apprends des choses en les écoutant, par exemple la tonalité de la voix, comment ils font descendre l'agressivité d'un usager ou le fait de toujours s'adresser aux gens en disant "Monsieur" ou "Madame". » Elisabeth, trois ans d'expérience.

## **LA GESTION DE L'IGNORANCE EST UNE COMPÉTENCE**

Si l'école et les terrains de stage fournissent des savoirs de différents statuts (théoriques, législatifs, techniques, relationnels), il reste que l'adéquation formation-emploi est impossible à construire (Tanguy, 1986). Dans cette perspective, le traitement de l'ignorance participe à la définition de la qualification : il convient d'apprendre à chercher le savoir et il faut bricoler un savoir approprié à ses besoins en empruntant à des sources diverses.

« On sait qu'on ne sait pas tout par contre on sait chercher où aller les informations. On sait de tout, un petit peu ! » Rémi, vingt ans d'expérience.

Nos observations en tant que Présidente d'un jury de DEASS nous ont permis de constater que la réticence d'un stagiaire à solliciter ses référents professionnels lorsqu'il se sentait ignorant était évaluée comme un manque de compétence. Si les référents professionnels considèrent comme normal et même attendu qu'un stagiaire ne sache pas, ils pointent le manque de sollicitation à leur égard comme une incapacité à mobiliser les ressources humaines de l'environnement. C'est bien la gestion de l'ignorance qui est au cœur de la socialisation professionnelle et non l'ignorance par elle-même. Nous avons proposé cette hypothèse à des responsables de service social (polyvalence de secteur en conseil départemental, protection de l'enfance) qui l'ont validée et nous ont même aidés à la développer : l'ignorance ou l'incertitude sont des composantes ordinaires du métier d'assistant de service social. Une nouvelle loi sur la protection de l'enfance ou le logement, une situation complexe qui nécessite une analyse pluri professionnelle sont autant d'occasions d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Il nous semble, par conséquent, pertinent d'insister sur la gestion de l'ignorance comme compétence.

La première étape identifiée par les assistants de service social est leur aptitude à admettre qu'ils ne savent pas : quel partenaire solliciter pour telle situation ? Comment interpréter une nouvelle loi ? Est-ce le moment opportun ou ont-ils les éléments suffisants pour faire une IP (Information Préoccupante) en protection de l'enfance ? Nous pourrions multiplier les exemples qui mettent les assistants de service social dans une posture d'exploration intellectuelle. L'enjeu consiste alors à identifier les savoirs ou savoir-faire manquant, de se reconnaître comme "non sachant" sans que cette démarche ne soit perçue comme disqualifiante d'un point de vue narcissique ou institutionnel. Un élève ou un diplômé assistant de service social qui n'est pas en capacité de faire ce retour sur soi suscite une forme de méfiance de la part de ses pairs. Le "sachant" est celui qui sait se reconnaître comme "non sachant". L'assistant social compétent et fiable, aux yeux de ses collègues et supérieurs, saura dire « je ne sais pas » lorsque les circonstances professionnelles génèrent une incertitude. À l'inverse, nous avons pu observer une

situation où les affirmations péremptoires répétées et non étayées d'un assistant de service social provoquaient une insécurité aigue au sein de l'équipe.

## TENSIONS ET CONVERSATIONS

### CHEMINER ENSEMBLE

Il est difficile de saisir le mouvement des savoirs. Bien qu'il ne soit pas mécaniquement transposable à la société française, le concept allemand de *Bildung* peut fournir quelques pistes de réflexions. Car la *Bildung* contient l'idée de mouvement et elle désigne à la fois le processus de formation et son résultat. Elle est une formation de soi par une confrontation au monde, aux choses, aux autres. Elle unit, sans les hiérarchiser, le particulier et le général. Dans les romans, la *Bildung* est représentée comme un voyage, un long parcours initiatique, une succession de rencontres (Goethe, 1794). Mais elle ne se réduit pas à une accumulation d'expériences. Elle est « *à la fois, dans le même temps, une progression et un retour* » (Berman, 1983, 148). Elle actualise le passé dans une dialectique qui permet d'agir dans le présent et de se projeter dans l'avenir (Bachelard, 1950).

« On se procure des expériences de vie en même temps qu'on travaille », Pierre, vingt ans d'expérience.

Notre intérêt pour le concept de *Bildung* nous a amenés à explorer les travaux de Tim Ingold sur l'éducation. En effet, Tim Ingold définit le processus d'apprentissage comme une manière de converser et d'observer son environnement. Dans cette démarche d'acquisition des savoirs, il préfère le mot de « correspondance » à celui d'interaction :

*Inter* signifie « entre ». C'est un peu comme s'il induisait l'idée d'un mouvement allant d'avant en arrière: par exemple, si je suis en train de vous parler, je vous dis quelque chose puis vous me répondez en retour. Ou encore, si nous sommes en train de jouer aux échecs: je bouge une de mes pièces, puis tu bouges une des tiennes en retour. Aller-retour, aller-retour... Alors que dans le cadre d'une *correspondance*, nous cheminons côte à côte. Lors d'une conversation par exemple, nous avançons ensemble: je parle d'abord, puis vous parlez, mais ces deux prises de parole ne sont pas des mouvements contraires, elles vont dans une même direction. (Ingold, 2017, 158-159.)

L'alternance peut ainsi se définir en référence aux concepts de *Bildung* et de conversation, car selon Tim Ingold « il nous faut penser la société comme un mouvement longitudinal de correspondance. » (Ingold, 2017, 159) et inscrire la formation dans des parcours biographiques croisés. L'enjeu consiste à éviter concrètement ou métaphoriquement de se parler en face en face pour converser en cheminant côte à côte : Tim Ingold précise que si nous nous parlons frontalement, nous n'avancions pas. L'alternance inscrite dans le curriculum ainsi que les valeurs portées par le code de déontologie des assistants de service social favorisent cet évitement de l'opposition frontale. L'apprentissage de la conversation devient alors un des principes organisateurs du métier. Les savoirs sont acquis et mobilisés dans un cadre pluridisciplinaire qui peut paraître superficiel pour certains de nos enquêtés (« On survole un peu tout », Garance, dix ans d'expérience) mais qui parlent d'ouverture sur le monde et d'apprentissage grâce à l'environnement Ou, pour le dire autrement: « L'expérience est une socialisation » (Delbos & Jorion, 1990, 34).

## L'ÉDUCATION DE L'ATTENTION

Tim Ingold plaide en faveur d'une forme d'éducation qui consiste à « conduire au dehors » et « accompagner vers le dehors » (Ingold, 2017, 160). Il théorise une « éducation de l'attention » par laquelle il convient d'être attentif à son environnement et aux autres pour apprendre. Cette attention se fait dans un rapport de correspondance. L'éducation se trouve alors conçue comme un entrelaçage des trajectoires, une participation à la vie des autres, au commun. Ce critère de participation au commun n'est pas verbalisé ainsi dans les écoles de service social mais est perceptible dans les domaines de compétence du DEASS, dans les évaluations des livrets de formations et dans les délibérations des jurys de DEASS.

Selon Tim Ingold, il existe une « écologie de l'habilité ». Pour les assistants de service social, apprendre un ordre du monde revient à apprendre son métier et à l'intérioriser, à devenir un « confident nécessaire ». Les ruptures, les désenchantements et les discontinuités sont intégrés à la cohérence d'une identité professionnelle fondée sur des valeurs inscrites dans le temps long de l'histoire de la profession. L'art de la conversation contribue à l'articulation des différentes catégories de savoirs, à l'identification des élèves à leurs référents professionnels et à la construction de la relation avec les usagers. Cette façon de converser et d'avancer côte à côte telle que définie par Tim Ingold, nous semble être le commun dénominateur de la profession d'assistant de service social et nous apparaît comme un constituant majeur de continuité.

## CONCLUSION

Dans le cadre de nos recherches sur les assistants de service social, il s'avère que les savoirs ne se superposent pas, ils s'entremêlent et se télescopent. Ils s'acquièrent dans l'étendue de toute une vie qui ne se réduit pas aux expériences scolaires. Il n'est pas possible de mettre en correspondance un type de savoirs et un lieu d'apprentissage comme il est scientifiquement complexe d'immobiliser les savoirs dans des catégories.

L'acquisition des savoirs ne connaît pas d'étapes ni de limites fixes, elle n'est pas linéaire et ne procède pas d'une accumulation. Chaque nouvel apprentissage réactualise les apprentissages antérieurs. C'est pourquoi, dans un premier temps, les savoirs des assistants de service social ont paru diffus et insaisissables. Il n'a été possible de les appréhender qu'à partir des situations de travail et des relations avec autrui. La méthode de l'observation participante s'est révélée plus fructueuse que la réalisation, cependant nécessaire, d'entretiens formels. Là où les mots montrent une discontinuité – notamment le fossé entre la formation et la profession – les actes et les relations professionnelles mettent au jour une continuité fondée sur la conversation, l'identification aux aînés et l'imprégnation. Les « boucles étranges » dont nous parle Gaston Pineau définissent la construction identitaire et les dynamiques professionnelles des assistants de service social.

## RÉFÉRENCES

BACHELARD, Gaston. **La dialectique de la durée**. Paris. Presses Universitaires de France. 1950.

BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman*. **Le temps de la réflexion**, 4, p. 141-159, 1983.

BROCHIER, Damien. Entre formation et production: le rôle clé des acteurs d'interface. **Éducation permanente**, 112, p. 61-67, 1992.

- CHARLOT, Bernard. L'alternance: formes traditionnelles et logiques nouvelles, **Éducation permanente**, 115, p. 7-18, 1993.
- DELBOS, Geneviève., JORION Paul. **La transmission des savoirs**. Éditions de la maison des sciences de l'homme, 1990.
- DETIENNE, Marcel; VERNANT Jean-Pierre. **Les ruses de l'intelligence rusée**. La métis des grecs. Flammarion, 1974.
- DORAY, Pierre; MAROY, Christian. La construction des relations entre économie et éducation: l'exemple de la formation en alternance, **Éducation et sociétés**, 7, p. 51-65, 2001.
- ÉLIAS, Norbert. **La société de cour**, Flammarion, (1974) 1985.
- FORQUIN, Jean-Claude. Sociologie du curriculum. Presses Universitaires des Rennes, 2008.
- FOURDRIGNIER, Marc. Alternance et professionnalisation: le cas des métiers du social. **Marché et organisations**, vol. 5, no. 3, p. 79-100, 2007.
- FOURDRIGNIER, Marc. L'alternance dans les formations sociales. **Éducation Permanente**, 190, p. 91-101, 2012.
- GEAY, André. **L'école de l'alternance**. L'Harmattan, 1998.
- GOETHE, Johann-Wolfgang Von. **Les années d'apprentissage de Wilhem Meister**. Aubier-Montaigne, 1794.
- INGOLD, Tim. Prêter attention au commun qui vient. **Conversation avec Martin Givors & Jacopo Rasmi**. Multitudes, 3, n 68, p. 157-169, 2017.
- LAINÉ, Armelle; MAYEN, Patrick. (Dir.) **Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles: Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance**. Éducagri éditions, 2019.
- LENOIR, Christian. Formations par l'alternance, enjeux et ambiguïtés. **Actualité de la formation permanente**, 124, p. 15-24, 1993.
- MANGEZ, **Éric**; FORQUIN, Jean-Claude. Sociologie du curriculum. **Revue française de pédagogie**, 168, p. 143-145, 2009.
- MAZAURIC, Vincent. Pour une intervention sociale personnalisée. **Informations sociales**, vol. 201, no. 1, p. 3-3, 2020.
- MERTON, Robert. **Éléments de théorie et de méthode sociologique**. Plon, 1965.
- MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Seuil, 2014.
- PASCAL, Henri. **Histoire du travail social en France**, De la fin du XIXe siècle à nos jours. Presses de l'EHESP, 2014.
- PINEAU, Gaston. La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. **Éducation permanente**, 100-101, p. 23-30, 1989.
- PINEAU, Gaston. **Temporalités en formation**. Vers de nouveaux synchroniseurs. Anthropos, 2000.
- PINEAU, Gaston. Respirer sa vie: déverrouiller l'apprentissage des rythmes vitaux. **Éducation Permanente**, 163, p. 111-130, 2005.
- SCHWARTZ, Yves. Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité, **Activités**, p.122-133, 2007.
- TANGUY, Lucie. **L'introuvable relation formation-emploi**. Un état des recherches en France, La Documentation française, 1986.
- VANDERPOTTE, Gérard. Une fonction importante de l'entreprise, la production de compétences. **Actualité de la formation permanente**, 119, p. 21-23, 1992.
- VIGARELLO, Georges. Les recherches de Jean-Claude Forquin: actualité et influences. **Revue française de pédagogie**, volume 135, 2001. Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin. p. 15-18, 2001.
- ZAOUANI-DENOUX, Souâd. La formation en alternance. Effectuation, itinéraire et construction de soi. **Savoirs**, vol. 26, no. 2, p. 61-83, 2011.

**Data da submissão: 11/09/2022**

**Data da aprovação: 13/09/2022**