

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de travail social

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit

Band: - (2013)

Heft: 14

Artikel: L'identité professionnelle des assistantes et des assistants socio-éducatifs

Autor: Perriard, Valérie / Castelli Dransart, Dolores Angela

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-832456>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 02.05.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'identité professionnelle des assistantes et des assistants socio-éducatifs

Avec la nouvelle Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), entrée en vigueur en 2004, une formation d'assistant ou d'assistante socio-éducative (ASE) aboutissant à un Certificat fédéral de capacité (CFC) a été introduite à partir de la rentrée 2005–2006¹. Cette formation professionnelle initiale, de type apprentissage, dite de niveau secondaire II, marque une évolution importante dans la formation aux métiers du champ du travail social en Suisse romande puisqu'il s'agit du premier CFC proposé dans cette partie de la Suisse. En effet, contrairement aux cantons suisses alémaniques qui disposaient déjà d'une formation de niveau secondaire II (CFC de sociagogue), en Suisse romande, les professions du travail social – assistant-e social-e, éducateur ou éducatrice sociale et de l'enfance², animateur ou animatrice socioculturelle – relevaient toutes de la formation professionnelle supérieure, de type études, dite du degré tertiaire (écoles supérieures (ES), hautes écoles spécialisées (HES) et universités).

Les assistants et assistantes socio-éducatives (ASE) sont formé-e-s à l'accompagnement des usagers et des usagères dans les activités de la vie quotidienne. Cet accompagnement s'effectue de façon transversale aux champs du travail social et de la santé, au travers de tâches socio-éducatives, de soins et d'intendance. Il s'exerce en institution, résidentielle ou non, dans les secteurs du handicap, de l'enfance et des personnes âgées.

En 2008, après trois ans de formation, la première volée de diplômé-e-s ASE, alors au nombre de 469 (OFS 2009), est entrée sur le marché du travail en Suisse. Depuis, la profession a connu un essor considérable. En 2011 (OFS 2012), 2 475 nouveaux et nouvelles apprenant-e-s se sont lancé-e-s dans cette formation, alors que le nombre total de contrats d'apprentissage d'ASE en cours s'élevait à 6 829. La même année, 2 101 ASE ont obtenu un certificat, dont près d'un quart en Suisse romande.

Comme en témoignent ces quelques chiffres, la profession d'ASE représente désormais une donne incontournable du paysage socio-sani-

taire. Depuis sa création, elle est cependant source de questionnements et d'enjeux. Elle interroge les systèmes de formation, mais aussi la configuration des champs professionnels du travail social ainsi que la structuration, voire l'organisation de certaines professions et des institutions qui les emploient. Ces dernières ont en effet désormais à gérer l'articulation des activités de professionnel-le-s de niveaux de formation différenciés.

Dès lors, il nous a paru opportun d'investiguer cette nouvelle profession, par le biais d'une recherche qualitative (Perriard/Castelli Dransart 2011), dont le présent article est issu. Prolongeant une étude antérieure (Castelli Dransart et al. 2008), cette recherche a eu pour objectif de cerner l'identité professionnelle des ASE.

En tant qu'identité référée au champ du travail, l'identité professionnelle est une notion polysémique et ses représentations ont considérablement évolué à la suite de la modernisation des sociétés industrielles, de l'évolution du paradigme identitaire, mais aussi de celle du marché du travail et de ses modes d'organisation (Castelli Dransart et al. 2008 ; Dubar 2007 ; Fusulier/Maroy 1996 ; Gohier et al. 2001 ; Sainsaulieu 1996).

Dans cette étude, l'identité professionnelle est considérée comme un processus interactif et dynamique, comme la résultante d'un double mécanisme : identification attribuée par les autres (identité pour autrui) et identification attribuée par soi (identité pour soi) (Dubar 1996, 2007). Elle renvoie ainsi « à des définitions de soi, autant qu'à des étiquetages par autrui » (Dubar 1996, p. 257).

En prenant appui sur Dubar et al. (2011), l'identité professionnelle signifie « des manières pour les individus d'être définis et de se définir eux-mêmes dans le champ du travail » (p. 306). Elle est une forme identitaire de régulation entre le « je » et le « nous » dans le domaine de l'emploi.

Ces formes d'identification se développent grâce à deux processus contingents et contextualisés (dans un temps et un espace donnés) : la différenciation et la généralisation (Dubar 2007) ou l'assimilation pour Lipiansky (1990). Par différenciation, on entend la différence, ce qui rend singulier, distinct des autres, alors que l'assimilation désigne ce qui est commun. L'identité balance entre différence et similitude (Vilbrod 2003, 2010).

Après avoir exposé le cadre méthodologique de la recherche, cet article présente et discute, sur la base des résultats de l'étude, quelques enjeux des dynamiques de différenciation et d'assimilation à l'œuvre dans les institutions qui emploient des ASE.

Regards croisés sur l'identité professionnelle des ASE

Pour permettre le croisement des perspectives sur la question de l'identité professionnelle des ASE, 29 entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'un échantillon de 31 répondant-e-s³, réunissant 10 ASE de la première volée de diplômé-e-s en exercice, 12 employeurs ou employeuses comptant ou ayant compté des ASE dans leur institution et 9 travailleurs ou travailleuses sociales exerçant au quotidien avec des ASE (éducateurs et éducatrices sociales et de l'enfance, animateurs et animatrices). Ces participant-e-s, 21 femmes et 10 hommes, ont été recruté-e-s sur une base volontaire dans les cantons de Genève et Neuchâtel. Ils et elles étaient issues de 18 institutions différentes des domaines du handicap (7), de l'enfance (6) et des personnes âgées (5).

Le canevas des entretiens a été élaboré sur la base du cadre conceptuel et des résultats de la première étude (Castelli Dransart et al. 2008).

Les entretiens réalisés, une analyse de contenu thématique classique (Bardin 2007; Miles/Huberman 1994) a été conduite. A la suite d'un codage mixte (hypothético-déductif et inductif), des synthèses ont été produites, d'abord par entretien, en référence à chaque catégorie d'analyse, puis des synthèses transversales, par type d'acteurs ou d'actrices par domaine, et enfin par secteur professionnel. Des convergences et divergences à l'intérieur et entre les groupes d'interviewé-e-s ont été mises en évidence, de même qu'au sein et entre les secteurs professionnels.

Logiques de différenciation et d'assimilation

A la lumière des résultats de cette recherche, il apparaît que l'identité professionnelle des ASE est en négociation et qu'elle s'élabore sur la base de dynamiques complexes, parfois contradictoires, de différenciation et d'assimilation avec les professions traditionnelles du travail social, telles celles de l'éducation sociale, de l'éducation de l'enfance ou encore de l'animation socioculturelle. Ces dynamiques, qui sont à l'œuvre dans les trois secteurs (handicap, enfance, personnes âgées) tout en s'y exprimant de manière quelque peu différente, soulèvent divers enjeux, à la fois sur les plans professionnel et identitaire.

La différenciation

Comme l'indiquent les données recueillies, la différenciation a cours, de façon formelle, dans certaines institutions des domaines de l'enfance et des personnes âgées. Elle est cependant particulièrement observable au sein du secteur handicap où elle constitue un enjeu majeur pour les directions

qui, de façon unanime, mettent en évidence la nécessité de distinguer entre ASE et éducateur ou éducatrice sociale. Au moment de l'enquête, les directions de ce domaine préparent des documents (cahiers de charges par fonction, matrices de compétences, etc.) qui visent à préciser les distinctions entre les deux professions en vue de tenir compte de la différence de formation, mais aussi de salaire: un·e ASE gagne environ 20% de moins que son ou sa collègue de formation tertiaire. Les résultats montrent que la différenciation peut prendre appui sur une distinction par les activités d'une part et par les responsabilités d'autre part.

La distinction par les activités

En référence au discours des directions du domaine du handicap interviewées, la distinction par les activités vise à attribuer aux ASE et aux professionnel·le·s de formation supérieure des champs d'activité, des lieux d'exercice ainsi que des compétences ou tâches différenciés et spécifiques. Dans cette perspective, le travail de l'ASE se concentre sur l'accompagnement des résident·e·s, – il ou elle apparaît comme un·e spécialiste du quotidien –, qui agit à l'intérieur de l'institution et s'occupe du suivi résidentiel. Dans l'accompagnement, l'ASE est perçu·e comme particulièrement compétent·e dans des tâches courantes de la vie quotidienne: soins, santé de base, alimentation, habillement, mobilité, hygiène des résident·e·s, mais aussi logistique et intendance. L'activité des éducateurs et éducatrices sociales est pour sa part avant tout ciblée sur la coordination interne et externe, la conception et l'évaluation. En charge du réseau, mais aussi du suivi ambulatoire des usagers et des usagères dans le cadre, par exemple, d'institutions qui comptent des appartements protégés, les éducateurs et éducatrices sociales exercent d'abord à l'extérieur du foyer. Ils et elles assument toutefois, à l'instar de leurs collègues ASE, des tâches d'accompagnement, mais celles-ci concernent les résident·e·s davantage dans leurs relations à autrui: elles ont trait à leur insertion sociale, leur rapport à l'autre, leur comportement.

Vers une spécialisation ?

La distinction par les activités, telle qu'elle semble s'opérer de façon formelle dans les institutions du domaine du handicap, s'apparente au mouvement de spécialisation des professions et/ou du travail, constaté par plusieurs auteur·e·s (Aballéa 2002; Aballéa et al. 2000; Maurel 2000), notamment en France, pays qui compte depuis de nombreuses années des professionnel·le·s de niveaux de formation différenciés dans le champ du

travail social. Ce mouvement reposerait sur une division entre conception et exécution (Aballéa et al. 2000; Maurel 2000; Messu 2001). Il impliquerait dès lors une forme de clivage entre les intervenant·e·s dit·e·s «de première ligne» (Messu 2001), moins qualifié·e·s, – en l'occurrence les ASE –, cantonné·e·s à l'accompagnement au quotidien des usagers et des usagères, et les intervenant·e·s de «seconde ligne» (Autès 2000), de formation supérieure – dans le cas présent les professionnel·le·s de niveau tertiaire –, préposé·e·s avant tout à des activités «de contrôle, de gestion administrative, de conception» (Chopart 2003, p. 43). Ce mouvement signifierait une césure entre les professionnel·le·s en contact direct avec les bénéficiaires et ceux ou celles «des métiers de la procédure ou de la conception» (Autès 2000, p. 258), autrement dit, entre ce que d'aucuns nomment le «front» et le «back office» (Aballéa et al. 2000; Chopart 2003; Ion 2009).

Les processus de spécialisation des activités, qui semblent, certes, partie intégrante de la dynamique des groupes professionnels (Demazière/Gadéa 2009), révèlent cependant, dans le champ du travail social, un enjeu majeur, puisqu'ils paraissent susceptibles, selon plusieurs auteur·e·s, de toucher aux fondements mêmes de l'accompagnement. Marquant le passage d'un modèle «artisanal-libéral» (Chopart 2000) qui renvoie à la conception d'une prise en charge globale et unitaire par un·e professionnel·le autonome à un modèle de type «industriel», caractérisé par une segmentation accrue du travail et une séparation des tâches, ce mouvement de spécialisation participerait, selon Maurel (2000), à une forme d'éclatement de l'intervention sociale. Il contribuerait en outre à un éloignement des professionnel·le·s de niveau de formation supérieur de ce qui constitue le fondement de l'intervention sociale, le contact direct avec les usagers et les usagères (Maurel 2000), contact indispensable à rendre opérantes, selon la modélisation de Bodin (2011), les logiques de la relation socio-éducative.

Il est intéressant de noter que le développement, chez l'ASE, d'une identité de spécialiste du quotidien auquel tendrait ce modèle de division du travail, est redouté par des éducateurs et éducatrices sociales interviewé·e·s. Ces professionnel·le·s craignent de se voir graduellement remplacé·e·s par les ASE dans une part du travail qui leur tient à cœur – l'accompagnement au quotidien des résident·e·s – et d'être progressivement relégué·e·s à des tâches d'administration, de conception, de coordination et d'évaluation. En effet, certain·e·s éducateurs et éducatrices sociales notent que les activités des ASE ont évolué depuis leur engagement, passant de la gestion de tâches spécifiques (ménage, cuisine, hygiène) vers la gestion de la globalité des activités de la vie quotidienne. De même, l'engagement

progressif d'un plus grand nombre d'ASE avec, pour corollaire, une nouvelle répartition des tâches entre ASE (gestion du quotidien) et éducation sociale (conception, coordination, évaluation), est constaté. Ce double phénomène, mentionné par des collègues des ASE, a également été relevé par plusieurs auteur·e·s dans des enquêtes menées en France au sujet de l'articulation de l'activité de professionnel·le·s de niveaux de formation différenciés (Chopart 2003; Maurel 2000).

Vers une division morale du travail?

Comme le mettent en évidence les quelques résultats présentés plus haut, selon la distinction par les activités, l'ASE exercerait et serait considéré·e comme compétent·e dans des tâches liées, si l'on peut dire, à la sphère domestique: travail à l'intérieur du foyer, pratique centrée sur l'accompagnement au quotidien des résident·e·s et, dans ce cadre, réalisation de tâches en rapport avec des actes ordinaires de la vie quotidienne (habillement, alimentation, hygiène, ...). Dans cette optique, la distinction par les activités pourrait signifier la délégation à l'ASE de tâches relevant de ce que Hughes (1996) appelle le « sale boulot » (p. 63). Dans son analyse de la division du travail, qui prend appui sur une étude empirique de l'activité de l'infirmière, l'auteur montre comment le sale boulot, renvoyant aux tâches qui, dans un poste de travail, requièrent peu de qualification ou sont les moins agréables, gratifiantes, valorisées et prestigieuses, fait l'objet de tentatives de délégation de catégories professionnelles vers des groupes subalternes, participant ainsi à une « division morale du travail » (p. 63).

Dans le prolongement des analyses de Hughes sur les mécanismes de délégation des activités, Arborio (2001, 2009), dans ses études portant sur les aides-soignantes, a mis en évidence que la dévalorisation des tâches est associée à une non-reconnaissance des compétences mobilisées « que ce soit par la mise en avant du seul rôle < d'exécution > ou par assimilation de ces compétences à des qualités supposées naturelles et sexuées, s'agissant des métiers construits comme féminins » (2009, p. 60). A ce titre, il convient de préciser que la profession d'ASE est fortement féminisée. Sur l'ensemble des CFC délivrés en 2011, 1 849 l'ont été à des femmes, 252 à des hommes (OFS 2012).

La distinction par les activités, mise en évidence par l'étude, pourrait dès lors s'apparenter à une spécialisation, mais encore à une forme de « division morale du travail », selon laquelle les tâches d'accompagnement valorisées, car perçues comme relevant de la professionnalité, seraient confiées aux professionnel·le·s de formation tertiaire, alors que

les tâches moins valorisées, qui «tendent à être considérées comme non professionnelles dans la mesure où leur proximité, supposée, avec le travail domestique les renvoie du côté des qualités naturelles (et féminines) et non des compétences professionnelles» (Demazière/Gadéa 2009, p. 441), seraient attribuées à l'ASE. Cette manière de distinguer ne serait sans doute pas sans influence, d'un point de vue symbolique, sur la valorisation de l'identité de l'ASE et, plus généralement, de sa profession.

Une difficile opérationnalisation

En plus des craintes qu'elle suscite auprès de certain·e·s acteurs et actrices interviewé·e·s et des risques qu'elle comporte selon plusieurs auteurs et auteures, la distinction théorique par les activités semble problématique à opérationnaliser, notamment parce qu'elle sous-tend une conception taylorienne du travail qui se conjugue difficilement avec les impératifs et réalités de l'accompagnement des usagers et usagères. La difficulté à compartimenter, en pratique, les actes dans le travail social, a d'ailleurs été relevée par plusieurs directions du domaine handicap interviewées. En outre, les analogies pointées par les ASE des secteurs handicap et enfance entre leurs activités et celles de leurs collègues de formation supérieure, ainsi que le décalage entre le travail prescrit et réel qui apparaît au travers de leur discours, semblent également attester de difficultés à appliquer, sur le terrain, ces divisions théoriquement établies. En effet, les ASE interviewé·e·s notent de nombreux points communs entre leur profession et celle de l'éducation sociale et/ou de l'enfance, à laquelle ils et elles disent d'ailleurs s'identifier, notamment en termes de pratique et d'activité. Selon les ASE, les différences, certes présentes dans les cahiers de charges, s'estomperaient dans la pratique, qui serait très similaire, en termes d'activités et de responsabilités, à celle de leur collègue de formation supérieure. Ces remarques ont été, en partie du moins, confirmées par les professionnel·le·s de formation supérieure, suggérant que cette revendication «de faire la même chose» n'est pas seulement une posture de corps des ASE visant à infléchir les rapports de force entre les deux groupes professionnels.

La distinction par les responsabilités

Le second axe de distinction entre les professions pointé par la recherche concerne une différenciation par les responsabilités. Suivant cette conception, l'ASE travaille sous la responsabilité de collègues de formation supérieure et constitue pour eux ou elles un bras droit.

Il est intéressant de relever que la différenciation par les responsabilités est envisagée par les directions du domaine du handicap dans une perspective de complémentarité et non de hiérarchie. En effet, ASE et éducateur ou éducatrice sociale se situent, au moment de l'enquête, au même niveau dans l'organigramme institutionnel et la perspective qu'une distinction hiérarchique, à terme, s'impose, ne paraît pas souhaitable aux directions du domaine interviewées. Pour elles, l'ASE pourrait développer une identité de collègue spécifique ou de soutien de l'éducateur ou de l'éducatrice sociale. Toutefois, considérant la distinction qui s'opère par le salaire et le niveau des responsabilités, l'ASE serait susceptible d'endosser le rôle de collègue exerçant sur délégation, situé·e au bas de l'échelle salariale.

Dans les institutions du domaine de l'enfance où se pratique une différenciation par les responsabilités, celle-ci peut se trouver formellement distincte dans l'organigramme. En l'absence de hiérarchie de statut, on observe toutefois une différence salariale: l'ASE est rémunéré·e environ 10% de moins que son ou sa collègue de formation tertiaire. Dans ce modèle, l'ASE apparaîtrait dès lors comme un·e second·e de l'éducateur ou de l'éducatrice de l'enfance, qui réalise des activités et assume des responsabilités sous son encadrement, ceci à un salaire inférieur, tout en se situant au même niveau ou « en dessous » dans l'organigramme.

Vers une hiérarchisation des professions du travail social ?

Les résultats de la recherche montrent que la différence dans les responsabilités peut être formalisée dans l'organigramme (dans ce cas, l'ASE apparaît comme un·e collègue subordonné·e aux professionnel·le·s de formation tertiaire) ou non (l'ASE occupe alors une position identique dans la hiérarchie). Ces manières de différencier seraient susceptibles d'induire une « organisation hiérarchique par niveaux » (Maurel 2000, p. 51), une forme de « hiérarchisation du travail social » (Sanchez Mazas/Tschopp 2010, p. 6), instaurant un ordre, cristallisé ou non dans l'organigramme, entre les professions de niveaux de formation différenciés.

La distinction théorique par les responsabilités paraît cependant difficile à appliquer, car elle implique, du moins formellement, d'exercer en binôme, ce qui semble problématique, en particulier pour les institutions de petite taille, comme cela a été mis en évidence par des directions du domaine de l'enfance. Travailler en duo paraît d'autant moins envisageable dans un contexte de restrictions budgétaires et de compression des postes. En outre, la distinction par les responsabilités semble se heurter, dans son application, à un fonctionnement institutionnel qui continue, ainsi que

l'ont révélé les entretiens avec les directions du domaine handicap, à privilégier un mode d'organisation horizontal.

En termes de responsabilités, les résultats indiquent encore que la position des ASE du domaine des personnes âgées est particulière, puisqu'ils et elles peuvent y occuper des fonctions de responsables. En effet, en EMS (établissement médico-social), l'ASE est rattaché-e au secteur des soins, ou à celui de l'animation, selon les institutions. Dans le second cas de figure, dans l'équipe d'animation, soit l'ASE assume des responsabilités spécifiques sur délégation de l'animateur ou de l'animatrice responsable (suivi d'un projet en particulier, gestion administrative des activités d'animation, accompagnement des stagiaires ASE, ...), soit il ou elle est responsable de l'équipe d'animation, faisant ainsi figure de remplaçant-e de l'animateur ou animatrice en gériatrie.

Le constat de segmentations ainsi que d'inégalités importantes de carrière et de positions à l'intérieur d'une même profession, établi en référence à différents groupes professionnels (Demazière/Gadéa 2009; Dubar et al. 2011; Mathieu-Fritz/Bercot 2008), semble se poser au métier d'ASE, qui pourrait voir à un pôle de la profession des exécutant-e-s, situé-e-s au bas de la hiérarchie, et à l'autre extrême, des professionnel-le-s oeuvrant en toute autonomie à des postes à responsabilités.

L'assimilation

Parallèlement à la logique identitaire de différenciation, la recherche a permis de mettre en évidence une dynamique d'assimilation, à l'oeuvre même au niveau formel, en particulier dans le champ de l'enfance. Cette seconde logique vise à ne pas différencier ASE et professionnel-le-s de formation tertiaire et à attribuer aux deux groupes une identité professionnelle analogue. Dans des structures de l'enfance où la direction a opté pour l'indifférenciation, l'ASE est considéré-e à tous les égards, ou presque, comme un éducateur ou une éducatrice de l'enfance: mêmes activités, tâches, rôle, cahier de charges, responsabilités, ainsi que position hiérarchique identique. Au moment de l'enquête, dans le canton de Neuchâtel, des ASE sont d'ailleurs engagé-e-s dans une fonction d'éducateur ou d'éducatrice de l'enfance. Une différence cependant subsiste: la rémunération des ASE reste inférieure, même lorsqu'ils ou elles sont engagé-e-s dans cette fonction. Selon le modèle de l'indifférenciation, l'ASE pourrait ainsi adopter la figure d'un-e pair ou d'un-e remplaçant-e de l'éducateur ou de l'éducatrice de l'enfance, mais à tarif inférieur.

Vers une déqualification des emplois ?

Cette seconde logique identitaire d'assimilation soulève l'enjeu d'un possible processus de déqualification des emplois, au sens où Chopart (2003) l'entend, d'une substitution, « dans certains postes, des qualifications établies par des qualifications inférieures » (p. 50). Il convient de noter à ce titre que les structures de l'enfance dans lesquelles la direction interviewée privilégie ce modèle ne comptent, au moment de l'enquête, plus que des ASE en exercice. Ce modèle semble d'autant plus enclin à se développer en période de rationalisation et de restrictions budgétaires.

Conclusion : Une reconnaissance à construire

La profession d'ASE offre la possibilité à des employé·e·s non diplômé·e·s exerçant déjà dans le champ du travail social de s'engager dans un processus de qualification (notamment par une formation CFC raccourcie ou par une démarche de validation des acquis). Elle permet également à des personnes n'ayant pas accès aux formations tertiaires de se former dans ce champ. Cette situation peut, à première vue, être considérée comme une avancée pour les personnes concernées et le domaine du travail social. Néanmoins, elle soulève nombre de questionnements et d'enjeux comme en attestent les résultats de la présente étude. Ceux-ci doivent certes être interprétés avec précaution et ne peuvent être généralisés, d'abord en raison de la nature exploratoire de l'étude et de la taille relativement limitée de son échantillon. Ensuite, parce que la recherche n'a pas permis de suivre l'évolution de la situation sur une période suffisamment longue pour pouvoir mettre en perspective les différentes tendances, ceci alors même que tout groupe professionnel est évolutif (Demazière/Gadéa 2009). De plus, la recherche a récolté les discours des différent·e·s acteurs et actrices, mais sans en observer les pratiques in vivo. Dans ce sens, les éléments relevés concernant leur positionnement face aux deux dynamiques identitaires de différenciation et d'assimilation, ainsi que les attributions identitaires pour soi et pour les autres, sont plus déclaratifs qu'effectifs. Toutefois, le croisement des discours a contribué à atténuer cet aspect et à aller, en partie du moins, au-delà des seules représentations des personnes interviewées. Grâce à une triangulation des données, ainsi qu'aux illustrations et exemples concrets évoqués, la recherche a pu toucher aux pratiques et aux logiques à l'œuvre en matière de positionnement identitaire.

L'arrivée des ASE sur les terrains professionnels du travail social engendre réflexions et ajustements, entraînant des changements conséquents dans l'organisation des institutions, le positionnement des différentes professions et des divers personnels, la conception et la conduite de

l'intervention, voire l'accompagnement des usagers et des usagères. Elle implique pour les directions des institutions et les professionnel-le-s de se (re)positionner selon au moins deux dynamiques, la différenciation et l'assimilation. La première présuppose une répartition des tâches et une spécialisation des professions susceptibles d'engendrer une stratification au sein du champ du travail social, phénomène perçu comme assez inédit, alors qu'une hiérarchie de statut existait déjà entre cadres et personnel éducatif de même qu'entre personnels formé et non formé. La perspective d'assimilation pose en filigrane la question du niveau de compétences et de qualification nécessaire permettant de garantir un accompagnement de qualité, adapté aux besoins des usagers et des usagères. Elle est donc indirectement susceptible de questionner le processus de professionnalisation lui-même. Ces questions et les enjeux qu'elles sous-tendent ne sont pas nouveaux. Toutefois, ils se posent dans un contexte particulier, celui plus global de rationalisation et de marchandisation du travail social (Sanchez-Mazas/Tschopp 2010). Nous posons l'hypothèse que les défis de positionnement qui parcourent le champ du travail social depuis son origine sont réactivés par l'arrivée sur le terrain d'une nouvelle profession. L'émergence de dispositifs managériaux influe également sur les rapports de force entre les professions. Poussées par l'extérieur (les décideurs des nouvelles politiques de gestion publique) et l'intérieur (l'arrivée des ASE), les professions traditionnelles du travail social se retrouvent donc à devoir expliciter ce qui fait leur spécificité, leurs prérogatives et leur raison d'être, ainsi que leur efficacité. Or ceci va à l'encontre d'une caractéristique revendiquée par certains acteurs et actrices du travail social qui affirment l'indivisibilité et l'impossible formalisation du travail social comme un pan de son idéologie professionnelle, gage de son efficacité (Bodin 2011 ; Soulet 1997). Cette contrainte d'explicitation devient donc un défi non seulement incontournable, mais de taille, et elle questionne les fondements mêmes des professions traditionnelles. Dès lors, la question de l'intégration de collègues d'une nouvelle profession au sein des équipes n'est pas seulement affaire d'organisation ou de définitions de la place de chacun-e dans l'institution. Elle devient également celle, plus fondamentale, du champ légitime d'existence et de spécificité des professions établies, remettant en question leur identité professionnelle. Ces enjeux de délimitation de contours, d'attributions, d'activités, sont le lot de tous les groupes professionnels (Bercot et al. 2012 ; Demazière/Gadéa 2009 ; Dubar et al. 2011) et ils se révèlent particulièrement vifs lors de l'apparition de nouvelles professions. L'émergence et le développement de la profession d'ASE donnent ainsi à voir, de manière par-

ticulière et contingente, des logiques à l'œuvre de façon récurrente dans les processus évolutifs des groupes professionnels, dont la place est le résultat d'un jeu entre des forces internes et externes (Bercot et al. 2012).

L'identité des ASE, qui se construit entre assimilation et différenciation avec les professions installées du travail social, semble caractérisée, au moment de l'enquête, par une disjonction partielle entre identité pour soi et identité pour autrui (Dubar et al. 2011), aussi bien au niveau formel qu'informel. Selon les critères évoqués par Lebon et de Lescure (2006), les ASE peuvent se considérer et être considéré·e·s comme membres d'une profession, dans la mesure où celle-ci a été instituée officiellement par la Confédération (donc avec la participation de l'Etat) qui en reconnaît le diplôme et le curriculum de formation. Ils et elles peuvent légitimement revendiquer (attribution pour soi) d'être des professionnel·le·s à part entière, tout comme les autres professionnel·le·s peuvent les reconnaître formellement (attribution par autrui).

Toutefois, l'identité professionnelle des ASE semble se construire entre d'une part attributions formelles pour soi et pour les autres claires ou en voie de clarification et, d'autre part, des attributions informelles encore largement opaques et modulables. Ces dernières se transforment au gré des rapports de force qui s'installent et qui dépassent les enjeux entre les professions. Elles varient selon les contextes institutionnels, mais parfois aussi au sein d'une même institution. Les jeux entre ces différentes attributions sont susceptibles d'engendrer des configurations identitaires multiples et croisées, telles que, par exemple, des identités professionnelles de pair ou de subalterne.

Pour l'heure, la profession d'ASE semble vivre un processus de professionnalisation problématique au sens où Demazière (2004) l'entend en référence aux médiateurs et médiatrices sociales (position subalterne, faible stabilisation des activités, missions et attributions, disjonction entre représentations de la hiérarchie et propre représentation de leur utilité, concurrence avec les personnels plus installés, relégation à des tâches dévalorisées) et qui n'a pas encore permis de délimiter les contours d'une identité professionnelle suffisamment circonscrite pour la distinguer de manière valorisante des professions traditionnelles du travail social.

Les ASE ne semblent ainsi pas échapper aux obstacles rencontrés communément par les groupes professionnels émergents. Dans un contexte managérial, la profession parviendra-t-elle progressivement, au-delà de la reconnaissance de l'intérêt économique qu'elle représente, à être reconnue, tant sur les plans symbolique qu'institutionnel?

Références bibliographiques

- Aballéa, François; De Ridder, Guido & Gadéa, Charles (2000). Procès en reconnaissance et concurrences professionnelles. In: Jean-Noël Chopart (dir.), *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*. Paris: Dunod, p. 195–213.
- Aballéa, François (2002). Travail social et travailleurs sociaux: le divorce? In: *Recherche sociale*, 163, p.16–31.
- Arborio, Anne-Marie (2001). *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*. Paris: Anthropos.
- Arborio, Anne-Marie (2009). Les aides-soignantes à l'hôpital. Délégation et professionnalisation autour du « sale boulot ». In: Didier Demazière & Charles Gadéa (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*. Paris: La Découverte, p. 51–61.
- Autès, Michel (2000). Les métamorphoses du travail social. In: Jean-Noël Chopart (dir.), *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*. Paris: Dunod, p. 249–265.
- Bardin, Laurence (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Quadrige/PUF.
- Bercot, Régine; Divay, Sophie & Gadéa, Charles (dir.) (2012). *Les groupes professionnels en tension*. Toulouse: Octores.
- Bodin, Romuald (2011). Une éducation sentimentale. Sur les ambiguïtés de l'accompagnement social en éducation spécialisée. In: *Déviance et Société*, 35, p. 93–112.
- Castelli Dransart, Dolores Angela; De Puy, Jacqueline; Perriard, Valérie; Zbinden Sapin, Véronique; Gay-des-Combes Benoît & Monin, Marie-Cécile (2008). *L'identité professionnelle au sein de la formation professionnelle initiale. Représentations collectives de deux professions (polymécanicien et assistant socio-éducatif) chez les apprenants, enseignants, formateurs et informateurs*. Rapport de recherche à la Leading House « Qualité de la Formation professionnelle », Givisiez, HEF-TS et Lausanne, IFFP.
- Chopart, Jean-Noël (2000). Conclusion: du travail social à l'intervention sociale. In: Jean-Noël Chopart (dir.), *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*. Paris: Dunod, p. 267–274.
- Chopart, Jean-Noël (2003). Retour réflexif sur un programme de recherche: que fait la sociologie des professions face à la marchandisation du champ social? In: Alain Vilbrod (dir.), *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*. Paris: L'Harmattan, p.39–55.
- Demazière, Didier (2004). Médiation et médiateurs sociaux: entre nomination et professionnalisation. In: *Formation-Emploi*, 86, p. 11–23.
- Demazière, Didier & Gadéa, Charles (2009). Conclusion. In: Didier Demazière & Charles Gadéa (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*. Paris: La Découverte, p.435–451.
- Dubar, Claude (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (2^{ème} éd.). Paris: Armand Colin.
- Dubar, Claude (2007). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation* (3^{ème} éd.). Paris: PUF.
- Dubar, Claude; Tripier, Pierre & Boussard, Valérie (2011). *Sociologie des professions* (3^{ème} éd.). Paris: Armand Colin.
- Fusulier, Bernard & Maroy, Christian. (1996). Formation par le travail et reconstruction identitaire. In: *Education Permanente*, 128 (3), p. 117–133.
- Gohier, Christiane; Anadón, Marta; Bouchard, Yvon; Charbonneau, Benoît & Chevrier, Jacques (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. In: *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), p. 3–32.
- Hughes, Everett Cherrington (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Ion, Jacques (2009). Travailleurs sociaux, intervenants sociaux: quelle identité de métier? In: *Informations sociales*, 152, p.136–142.
- Lebon, Francis & de Lescure, Emmanuel (2006). De « nouvelles professions » entre précarité et flexibilité: animateurs

- socioculturels et formateurs d'adultes (1982–2002). In: *Regards sociologiques*, 32, p. 83–95.
- Lipiansky, Edmond Marc (1990). Identité subjective et interaction. In: Carmel Camilleri; Joseph Kastarsztein; Marc Edmond Lipiansky; Hanna Malewska-Peyre; Isabelle Taboada Léonetti & Anna Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, p. 173–211.
- Matthieu-Fritz, Alexandre & Bercot, Régine (2008). Le prestige des professions et ses failles. In: *Huissiers de justice, chirurgiens et sociologues*. Paris: Hermann.
- Maurel, Elisabeth (2000). De l'observation à la typologie des emplois sociaux. In: Jean-Noël Chopart (dir.), *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*. Paris: Dunod, p. 25–52.
- Messu, Michel (2001). Un autre qui est le même. In: *Informations sociales*, 94, p. 76–87.
- Miles, Matthew B. & Huberman, Michael A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Office fédéral de la statistique (2009). *Statistique de la formation professionnelle initiale en 2008*. Récupéré de http://savoirsocial.ch/formation-professionnelle-initiale-ase/donees-chiffrees/statistik_fabe_2008_f.pdf.
- Office fédéral de la statistique (2012). *Examens de fin d'apprentissage et contrats d'apprentissage selon le canton en 2011*. Récupéré de http://savoirsocial.ch/formation-professionnelle-initiale-ase/donees-chiffrees/statistik_fabe-2011-f.pdf.
- Perriard, Valérie & Castelli Dransart, Dolores Angela (2011). *Identité et profils professionnels privilégiés dans la nouvelle profession d'assistant socio-éducatif (ASE)? Regards croisés des praticiens ASE, de leurs collègues et employeurs*. Rapport de recherche au RECSS, Givisiez, HEF-TS.
- Sainsaulieu, Renaud (1996). L'identité et les relations au travail. In: *Education Permanente*, 128 (3), p. 187–206.
- Sanchez Mazas, Margarita & Tschopp, Françoise (2010). La rationalisation des métiers du social. L'installation de la logique marchande dans les professions sociales. In: *Les politiques sociales*, 1&2, p. 4–12.
- Soulet, Marc-Henry (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse, Res Socialis.
- Vilbrod, Alain (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. In: Alain Vilbrod (dir.), *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*. Paris: L'Harmattan, p. 5–13.
- Vilbrod, Alain (2010). L'identité professionnelle en travail des éducateurs spécialisés. In: Nathalie Conq; Jean-Pierre Kervella & Alain Vilbrod (dir.), *Le métier d'éducateur spécialisé à la croisée des chemins*. Paris: L'Harmattan, p. 149–169.

Notes

- 1 Dans certains cantons, la formation a démarré en 2006–2007.
- 2 Dans cet article, la profession d'éducateur ou d'éducatrice de l'enfance est incluse dans les professions du travail social.
- 3 Les entretiens semi-directifs ont été pour la plupart individuels. Ceux menés avec les employeurs/euses ont parfois réuni deux personnes, lors de co-direction d'institution.