

Table des matières

1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE.....	1
1.1 CHOIX DE LA THEMATIQUE	1
1.2 QUESTION DE DÉPART	2
1.2.1 <i>Motivations</i>	2
1.2.2 <i>Objectifs théoriques</i>	3
1.2.3 <i>Objectifs professionnels</i>	3
2. CONCEPTS THÉORIQUES.....	4
2.1 POLITIQUES SOCIALES ET INSERTION	4
2.1.1 <i>Un peu d'histoire</i>	4
2.1.2 <i>Politiques sociales en Suisse</i>	6
2.1.3 <i>Insertion comme paradigme central des politiques sociales actuelles</i>	7
2.2 LE TRAVAIL SOCIAL	9
2.2.1 <i>Code déontologique du travail social</i>	10
2.2.2 <i>Mission des travailleurs sociaux selon AvenirSocial</i>	10
2.2.3 <i>Plan d'études cadre de la formation en travail social au sein de la HES-SO</i> 11	
2.2.3.1 L'orientation « éducation sociale ».....	12
2.3 L'ACCOMPAGNEMENT	13
2.4 L'AUTODÉTERMINATION	15
3. PROBLÉMATIQUE.....	18
3.1 QUESTION DE RECHERCHE	18
3.2 HYPOTHÈSES	19
4. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	21
4.1 TERRAIN D'ENQUÊTE	21
4.1.1 <i>Le Semestre de Motivation : une mesure LACI</i>	21
4.2 L'ÉCHANTILLON	22
4.2.1 <i>Profil des personnes interviewées</i>	22
4.3 OUTIL DE RECUEIL DES DONNÉES.....	23
4.4 ASPECTS ÉTHIQUES.....	24
4.5 RISQUES ET LIMITES DE LA DÉMARCHE	25
5. RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES.....	26
5.1 PRINCIPES ET DÉMARCHE DE L'ANALYSE	26
5.2 CONTEXTE GÉNÉRAL DU SEMO	26
5.2.1 <i>Le SEMO</i>	27
5.2.2 <i>Les principaux partenaires mobilisés</i>	28

5.2.3 <i>Les points forts et les lacunes du SEMO</i>	29
5.3 HYPOTHÈSE 1 : POLITIQUES SOCIALES ET CADRE LÉGAL	30
5.3.1 <i>Étapes de l'accompagnement et objectifs associés</i>	30
5.3.2 <i>Les passages obligés</i>	32
5.3.3 <i>Exigences fixées par le cadre légal</i>	34
5.3.4 <i>La durée des mesures</i>	37
5.4 HYPOTHÈSE 2 : FONDEMENTS DU TRAVAIL SOCIAL	38
5.4.1 <i>Type d'accompagnement</i>	38
5.4.2 <i>Autodétermination</i>	41
5.4.3 <i>Valeurs</i>	44
5.5 HYPOTHESE 3 : OUTILS ET STRATEGIES.....	50
5.5.1 <i>Outils et stratégies</i>	50
5.5.2 <i>Trucs et astuces</i>	56
5.6 QUESTIONS CONCLUSIVES.....	59
5.7 SYNTHESE DE L'ANALYSE DES HYPOTHESES	62
5.7.1 <i>Synthèse H1 : accompagnement, cadre légal et temps des mesures</i>	62
5.7.2 <i>Synthèse H2 : fondements du travail social</i>	62
5.7.3 <i>Synthèse H3 : outils et astuces</i>	63
5.7.4 <i>Réponse à la question de recherche</i>	64
6. BILAN DE LA RECHERCHE.....	66
6.1 LES OBJECTIFS VISÉS	66
6.1.1 <i>Objectifs théoriques</i>	66
6.1.2 <i>Objectifs professionnels</i>	66
6.2 DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.....	67
6.3 ÉVALUATION DES OUTILS MOBILISÉS	67
6.3.1 <i>Choix de la population</i>	67
6.3.2 <i>Entretien semi-directif</i>	68
6.3.3 <i>Terrain d'enquête</i>	68
6.3.4 <i>Analyse des données</i>	69
6.4 LIMITES DE LA RECHERCHE	69
7. CONCLUSIONS.....	70
7.1 RÉFLEXIONS PERSONNELLES	70
7.2 REFLEXIONS PROFESSIONNELLES	71
7.3 PERSPECTIVES DE RECHERCHE	72
8. BIBLIOGRAPHIE.....	74
8.1 LIVRES	74

8.2	ARTICLES.....	75
8.3	INTERNET.....	76
8.4	COURS HES-SO.....	77
8.5	IMAGE.....	77
9.	ANNEXES	78
9.1	ANNEXE 1 : RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DU BACHELOR HES EN TS	78
9.2	ANNEXE 2 : SCHÉMA DE PROGRESSION DES COMPÉTENCES	81
9.3	ANNEXE 3 : SYNONYMES DU TERME « ACCOMPAGNER »	82
9.4	ANNEXE 4 : DÉFINITION SCHÉMATISÉE DE L'ACCOMPAGNEMENT SELON M. PAUL ...	83
9.5	ANNEXE 5 : LES DÉBOUCHÉS EN FIN DE PROGRAMME	84
9.6	ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN	85
9.7	ANNEXE 7 : DOCUMENT MODÈLE POUR LES RETRANSCRIPTIONS	89

Table des illustrations

FIGURE N°1 :	FORMATIONS ET FONCTIONS OCCUPÉES	23
FIGURE N°2 :	PARTENAIRES MOBILISÉS PAR LES TS	28
FIGURE N°3 :	VALEURS MENTIONNÉES PAR LES TS	45
FIGURE N°4 :	OUTILS SUPPORT & MATÉRIEL.....	51
FIGURE N°5 :	OUTILS ORIENTATION & COMPÉTENCES.....	51
FIGURE N°6 :	OUTIL COLLABORATION.....	52
FIGURE N°7 :	OUTILS TECHNIQUES	52
FIGURE N°8 :	OUTILS TRAVAIL D'ÉQUIPE	53
FIGURE N°9 :	OUTILS ACTIVITÉS	54
FIGURE N°10 :	TRUCS ET ASTUCES.....	56

« On fait du sur mesure, on fait pas du prêt-à-porter. On n'a pas un costume qui va aller à tous les jeunes, mais en fonction de chaque situation bien particulière, on a une palette d'outils qui va nous permettre d'adapter pour [...] laisser le jeune au centre et pas non plus le cadre légal [...] »

(Entretien n°7)

1. Présentation de la recherche

Pour introduire ce travail de recherche, nous souhaitons expliquer les raisons qui nous ont menés vers l'insertion socioprofessionnelle comme choix de thématique. Nous suivons, tous deux, une formation Bachelor en travail social au sein de la HES-SO Valais-Wallis à Sierre en emploi à l'Arpi¹ de Martigny. Cette association est composée d'un secteur adulte et d'un secteur jeune dans lequel nous travaillons en tant qu'éducateurs² et qui est communément appelé « Semestre de Motivation » (SEMO³). Intéressés par la même thématique, nous avons souhaité partager cette expérience de recherche.

1.1 Choix de la thématique

Le sujet est directement lié à notre pratique professionnelle au sein du SEMO. En quelques mots, nous y reviendrons plus tard, le Semestre de Motivation est une mesure du marché du travail financée par l'assurance chômage. Elle accueille des jeunes entre 15 et 25 ans qui ne sont plus en scolarité obligatoire et qui se trouvent sans formation professionnelle achevée.

En tant qu'éducateurs au sein de l'Arpi, nous occupons la fonction de « référent », principalement pour les jeunes en mesure SeVal⁴. Cette mesure est la plus complète, car en plus d'un soutien dans la recherche d'une solution professionnelle, le jeune bénéficie d'un accompagnement éducatif, spécifique à ses besoins. Notre quotidien professionnel nous questionne sur l'accompagnement que nous proposons aux jeunes. Face à un public précaire (jeunes en difficulté, problèmes de comportements, santé physique, dépendances, dépression, etc.), notre fonction d'éducateur et notre formation nous amènent à privilégier l'aspect éducatif. Quelle est la place d'un éducateur dans le domaine de l'insertion ? Privilégier l'aspect social nous permettra-t-il d'assurer la mission de notre institution ? Les rôles d'agent d'insertion et d'éducateur social sont-ils compatibles ? Nous nous sommes aperçus que l'aspect économique ne pouvait pas être mis de côté et que nous devions le prendre avec autant de considération que l'aspect social.

Lors du module d'approfondissement OASIS⁵ de la HES-SO, nous avons suivi celui sur l'insertion socioprofessionnelle. Ce module et notre pratique professionnelle nous font nous interroger sur la place du travailleur social au sein d'une mesure d'insertion socioprofessionnelle. Dans ce milieu, le travailleur social doit jongler entre la réalité du monde du travail et les besoins socio-éducatifs des jeunes afin d'assurer la pérennité de la mission du SEMO.

En tant que référents SeVal, nous accompagnons les jeunes qui sont le plus « éloignés » du monde du travail. La mission principale du SEMO réside dans l'(ré)insertion socioprofessionnelle. Les exigences du monde du travail sont de plus en plus élevées et de nombreuses compétences sont demandées aux futurs apprentis. Parfois, il y'a un décalage entre les aptitudes prescrites par le système professionnel et l'évolution des jeunes dans la société. Les adolescents présents dans la structure rencontrent des problématiques (santé psychique et physique, dépendances, etc.) difficilement compatibles avec la vie professionnelle. Dès lors, il faudra plus de temps pour qu'ils puissent entrer dans le premier marché de l'emploi. Toute la complexité de notre travail se

¹ Association Régionale Professionnelle pour l'Insertion se situant à Martigny.

² Toute dénomination de rôle et de fonction s'adresse autant aux hommes qu'aux femmes.

³ Le terme SEMO en majuscule s'applique à l'ensemble des mesures existantes dans le secteur jeune.

⁴ Semestre d'évaluation.

⁵ Module d'approfondissement OASIS, *Insertion socioprofessionnelle et Travail Social : des méthodes et des outils pour l'intervention.* (HETS-Sierre-2016-17).

retrouve dans cette réflexion : comment associer, lier les exigences du monde du travail avec notre métier d'éducateur social ?

Notre rôle n'est pas de « formater » les personnes que nous accompagnons, mais de co-construire un projet professionnel réaliste afin d'allier les défis de l'Assurance Chômage, à laquelle est rattaché le SEMO, avec les problématiques des jeunes. Nous nous questionnons aussi sur la posture éthique de l'éducateur social. Dans ce contexte, il nous faut comprendre le fonctionnement du cadre professionnel et conjoncturel, tout en acceptant et cherchant à inclure le jeune dans sa complexité et sa globalité.

1.2 Question de départ

À partir de cette thématique, nous avons réfléchi à la question de départ. Elle nous a permis, dans un premier temps, de cibler nos recherches théoriques. A ce stade de la réflexion, elle a d'abord été formulée comme suit :

« Comment favoriser l'autodétermination des jeunes dans une mesure d'insertion socioprofessionnelle limitée dans le temps ? »

Nous souhaitons réfléchir à la pratique professionnelle des travailleurs sociaux dans une mesure d'insertion. Se pencher sur la question de l'accompagnement nous permettra de favoriser l'évolution des jeunes en prenant en compte leur bien-être ainsi que les exigences liées au monde du travail.

« Le temps est devenu un critère central. Pour résumer, il s'est agi d'appliquer les principes de l'activation et de pousser les chômeurs à retrouver le plus rapidement possible un emploi, en centrant leur suivi sur la recherche d'emploi : les accompagnateurs ont eu beaucoup moins de temps à consacrer à l'écoute des problèmes personnels de leurs publics. » (Divay, 2012, p. 49).

Les nouvelles exigences de l'assurance chômage tendent vers un durcissement de ses prestations. Les jeunes ne bénéficient plus obligatoirement d'un délai cadre complet lorsqu'ils débutent dans nos mesures. Ils doivent répondre à l'activation prônée par les politiques publiques en matière d'insertion en étant responsables de leur retour sur le marché de l'emploi. Une insertion rapide et durable est demandée. Ce qui implique d'autant plus un examen de notre accompagnement et de notre fonction d'éducateur dans ce domaine.

1.2.1 Motivations

Nos motivations proviennent directement de notre pratique professionnelle et de notre formation en travail social. Le métier d'éducateur n'est, à notre sens, jamais « acquis ». La société évolue, il faut s'adapter afin que nos actions éducatives aient du sens pour les personnes que nous accompagnons. À de nombreuses reprises, nous nous sommes interrogés sur la place du travailleur social dans le domaine de l'(ré)insertion socioprofessionnelle et sur les compétences nécessaires pour répondre à la mission du SEMO tout en favorisant l'autonomie et en faisant émerger les ressources des jeunes que nous accompagnons. En tant que travailleur social dans le domaine de l'insertion, nous devons répondre à de nombreuses exigences liées directement à la conjoncture.

« Ces derniers [les accompagnateurs] ont donc fait l'objet d'une surveillance accrue de leurs « performances » ; une telle pression les a notamment conduits à accorder moins d'importance à l'autonomisation des chômeurs et à faire à leur place certaines démarches afin d'accélérer le cours de la recherche d'emploi, par exemple en entrant eux-mêmes en contact téléphonique avec les employeurs ou en rédigeant les CV. » (Divay, 2012, p. 50).

Remettre en question notre pratique professionnelle nous permet de toujours travailler de manière éthique et en adéquation avec notre fonction de « référent ». Ceci nous amène à privilégier un suivi individualisé et adapté en fonction des besoins des jeunes, dans le but d'enrichir notre pratique professionnelle et nos connaissances dans le domaine de l'(ré)insertion socioprofessionnelle.

Le problème lié à l'autodétermination dans le domaine de l'(ré)insertion socioprofessionnelle des jeunes nous permettra de réfléchir à un accompagnement éthique. Comment favoriser l'autonomie, dans un délai court, sans « formater » les personnes aux exigences du monde du travail ? Autant de sujets que notre recherche nous permet d'explorer.

1.2.2 Objectifs théoriques

Les différentes recherches théoriques enrichiront notre pratique professionnelle. Il est important pour nous de pouvoir étayer nos interventions sur des références théoriques étudiées et sur les recherches effectuées pour ce travail de Bachelor.

Avoir des connaissances sur les différents concepts, nous amènera à comprendre le processus d'insertion actuel et donc d'améliorer notre posture d'éducateur au sein de la structure dans laquelle nous travaillons. Les apports théoriques trouvés nous permettront d'élargir notre esprit, d'évaluer les interventions et d'améliorer nos connaissances dans le domaine du travail social et de l'insertion socioprofessionnelle.

Comprendre le contexte dans lequel nous travaillons est primordial, c'est la raison pour laquelle nous développerons, entre autres, le concept des politiques sociales en matière d'insertion. Définir le système dans lequel nous nous trouvons est important afin d'accompagner les jeunes dans un processus d'(ré)insertion socioprofessionnelle.

Pour finir, les connaissances théoriques nous permettront de poser des hypothèses de recherche que nous pourrons explorer et analyser sur notre terrain d'enquête.

1.2.3 Objectifs professionnels

Cette recherche nous permettra de réfléchir sur l'accompagnement du professionnel dans une mesure d'insertion socioprofessionnelle telle que le SEMO. En tant que référents des jeunes en mesure SeVal, nous sommes amenés à accompagner les adolescents les plus éloignés des exigences du monde du travail en raison de leurs problématiques. Cela nous permettra d'améliorer notre posture professionnelle et notre accompagnement afin de l'adapter au mieux aux différentes problématiques et besoins des jeunes, tout en respectant notre mission principale qui est celle de l'(ré)insertion socioprofessionnelle de ces derniers.

Cela légitimera aussi notre place dans le milieu de l'insertion et d'y apporter notre plus-value en tant que travailleur social tout en répondant aux exigences du SEMO et celles de nos entreprises partenaires.

2. Concepts théoriques

Le cadre conceptuel exposé dans ce chapitre nous mènera à une meilleure compréhension du sujet de recherche. De notre question de départ se dégagent différents concepts à approfondir : les politiques sociales et l'insertion, le travail social, l'accompagnement et l'autodétermination.

2.1 Politiques sociales et insertion

Commencer par le concept des politiques sociales et de l'insertion nous paraît intéressant pour comprendre dans quel contexte notre recherche et notre pratique professionnelle s'effectuent.

2.1.1 Un peu d'histoire

Si l'Église a longtemps été le principal acteur social (Castel, 2009), l'État providence naît, selon Merrien (2015), à la fin du XIX^e siècle quand les nations industrielles commencent à prendre au sérieux la question de l'insécurité ouvrière. C'est en France, en 1864 par le député Émile Ollivier, que le terme d'État providence apparaît pour la première fois dans un rapport de loi qui instaure le droit de grève. Le terme apparaît avec une connotation péjorative et est très vite remplacé par ceux d'assistance, de prévoyance et d'aide sociale. C'est en 1883, dans l'Allemagne de Bismarck, que le premier système d'assurances sociales voit le jour. Toute l'Europe suivra, principalement après la Grande Guerre (Cassiers & Reman 2007). Merrien (2015) définit cette période comme « *une phase d'émergence et d'élaboration de nouveaux paradigmes des politiques sociales* » et étant la base des États providence modernes. Elle se renforcera jusqu'au milieu du XX^e siècle par le crash boursier de 1929 et la dépression économique qui s'ensuit (pauvreté, grèves, révoltes ouvrières etc.), par la Deuxième Guerre mondiale et le sentiment de solidarité nationale due à l'Occupation et par la charte de l'Atlantique signée par Roosevelt et Churchill qui introduit le concept de Sécurité sociale (Cassiers & Reman, 2007).

L'émergence de l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques (URSS) avec son alternative à l'économie de marché et les Trente Glorieuses permettent de développer de nouveaux acquis sociaux comme la sécurité sociale, les conventions collectives, l'indexation et la croissance des salaires (Cassiers & Reman, 2007). L'État providence atteint son apogée à la fin des Trente Glorieuses (1945-1975), qui annonce son déclin. Castel (2009) préfère l'appeler « *État social* » et Rosanvallon (1984) le définit en 5 points :

1. « *L'État moderne se définit fondamentalement comme un État-protecteur.*
2. *L'État-providence est une extension et un approfondissement de l'État-protecteur.*
3. *Le passage de l'État-protecteur à l'État-providence accompagne le mouvement par lequel la société cesse de se penser sur le modèle du corps pour se concevoir sous le mode du marché.*
4. *L'État-providence vise à substituer à l'incertitude de la providence religieuse la certitude de la providence étatique.*
5. *C'est la notion de probabilité statistique qui rend pratiquement et théoriquement pensable l'intégration de l'idée de Providence dans l'État.* » (Rosanvallon, 1984, pp. 27-28).

En résumé, Rosanvallon explique que la maîtrise statistique du hasard permet de planifier les risques et de penser la notion de Providence dans l'État. Il est important de mettre cette définition et le terme d'État moderne dans le contexte de 1984, soit en pleine crise de l'État-providence. Nous parlons alors d'assistance pour un groupe d'individus et non pas de relation individualisée entre l'État et l'individu.

Cassiers et Reman (2007) expliquent que le rapport de l'OCDE « *La crise de l'État protecteur* » et le livre de Pierre Ronsanvallon « *La crise de l'État-providence* » lancent les discussions sur l'impasse financière de la situation. En France, la production nationale est plus lente que les mécanismes de redistributions sociales. A partir de 1974, il y a moins de production et les dépenses sociales continuent à augmenter. Ronsanvallon (1984) prétend que cette crise se situe à 3 niveaux : le financement, l'efficacité et la légitimité de l'action publique. Autrement dit, le blocage du cycle d'autofinancement, l'impossibilité d'enrayer le chômage ainsi que l'émergence du libre marché et de la privatisation de la protection sociale (Cassiers et Reman, 2007).

Cette crise engendre une nouvelle vision de l'intervention sociale par l'État, une transformation vers un « *État social actif* » où l'individu, pour bénéficier des prestations sociales doit effectuer des contre prestations. Il a des droits et surtout des devoirs (Pinho & Antonin-Tattini, 2013). Bernard et Castonguay (2010) expliquent que les pays du nord de l'Europe ont transformé les dépenses sociales en investissements sociaux et échappent à un « *trilemme* » entre l'équilibre des dépenses publiques, l'emploi pour tous et la limitation des inégalités sociales. Lorsque cet équilibre entre les intérêts de l'État, des employeurs et des bénéficiaires est trouvé, on parle aujourd'hui de « *Flexisécurité* » ou « *Flexicurité* ». Cet État social actif est en constante évolution selon l'économie et les rapports de force politiques. De plus, Badan, Bonvin & Moachon (2004) cités par Pinho et Antonin-Tattini (2013) nous parlent d'une individualisation, d'une territorialisation et d'une contractualisation des interventions de l'État, soit :

- Une action publique centrée sur l'individu (individualisation).
- Une action publique de proximité pour faciliter l'individualisation (territorialisation).
- Un lien contractuel entre l'individu et organismes d'application de prestations sociales et, par extension, l'État (contractualisation).

Au cœur des politiques d'activation il y'a la volonté d'une insertion rapide et durable. « *La volonté de remettre au plus vite les personnes sans-emploi sur le marché du travail s'est principalement manifestée par l'émergence de politiques dites « actives » dans les domaines de la protection sociale des pays occidentaux.* » (Kuehni, 2016, p. 131). Les personnes doivent se mobiliser pour s'(ré)insérer dans la société. Keller (2016) exprime le fait que les politiques sociales dites d'activation perçoivent la notion d'autonomie comme étant « *une qualité à la portée de chacun-e* ». De là résulte la question de la responsabilité individuelle. Zwick Monney (2015) démontre que la société contemporaine est basée sur la « *responsabilité de soi* » dans laquelle chaque personne doit « *agir par lui-même* » pour être intégré socialement. Le temps de l'État social « solidaire » est donc terminé laissant place à un État social dit actif ou incitateur. Kuehni (2016) démontre le fait que la logique sans contrepartie est abolie et laisse place à des « *prestations conditionnelles* ». Les prestations sont donc maintenues sous certaines conditions.

« *L'usager ne peut plus, dans le contexte décrit précédemment, se contenter d'une attitude passive. Au contraire, on attend de lui que, malgré ses difficultés, il soit capable de se projeter dans l'avenir, qu'il soit à même de construire un projet professionnel individualisé et qu'il fasse tout son possible pour le réaliser.* » (Antonin-Tattini & Pinho, 2013, pp. 6-7).



L'État social actif met en évidence l'autonomie et la responsabilité des personnes. En cas d'échec, la notion de « faute individuelle » est accentuée et tend à fragiliser et culpabiliser la personne en recherche d'insertion.

« Les politiques d'activation conçoivent l'autonomie comme une qualité à la portée de chacun-e, la dépendance comme un état évitable et la vulnérabilité comme une exception [...] La focalisation sur l'autonomie personnelle contribue à individualiser les problèmes sociaux par le renvoi à la responsabilité personnelle. » (Keller, 2016, p. 93).

L'usager devient « maître » de son insertion et doit mobiliser toutes ses ressources pour la réussir et ceci malgré ses difficultés. Keller (2016) résume bien cette idée « d'activation » :

« En résumé, on le voit, le principe d'activation implique que les prestations (les droits) sont accordées pour autant que la personne destinataire (ou le groupe) collabore, qu'elle « y mette du sien », qu'elle s'implique et soit « partie prenante ». » (Keller, 2016, p. 92).

Il s'active dans le processus afin de répondre à la demande des politiques actives en matière d'insertion.

2.1.2 Politiques sociales en Suisse

Selon Esping-Andersen (1990) cité par Marco Giugni et al. (2014) il existe trois sortes d'États sociaux : le libéral qui, par définition, a une couverture sociale très restreinte comme au Royaume-Uni et aux États-Unis ; le continental conservateur, comme les modèles français et allemand, qui privilégie le soutien à l'emploi et la couverture du soutien de famille (les hommes) s'il ne peut plus participer au marché du travail ; le social-démocrate des pays d'Europe du nord qui ont des politiques généreuses et universalistes.

La Suisse, par son système à trois piliers, est un mélange de conservateur (1^{er} pilier) et de libéral (2^{ème} et surtout 3^{ème} piliers). Elle est, par conséquent, difficilement classable. Le développement de l'État social a été très lent et tardif. On peut l'expliquer par son système fédéral qui implique que toutes les décisions constitutionnelles passent par un référendum, donc, par le peuple. Giugni et al. (2014, p. 32) mettent en avant l'exemple de l'Assurance Maternité inscrite en 1945 dans la Constitution mais entrée en vigueur en 2004. Le système fédéraliste permet aussi aux cantons de rester plus ou moins souverains dans les décisions sociales.

On distingue quatre étapes majeures dans l'évolution de l'État social en Suisse :

« [...] les premières tentatives d'instaurations d'un système d'assurances sociales au niveau fédéral vers la fin du XIX^e siècle ; un premier essai de mise en œuvre d'une assurance-vieillesse et survivants (AVS) autour des années vingt ; les modifications constitutionnelles qui ont suivi la fin de la seconde guerre mondiale ; et enfin les développements et améliorations des années soixante-dix, quatre-vingt » (Armingeon, 2001, cité par Giugni et al., 2014, p. 32).

Bonvin (2011) explique que le calcul des cotisations dans les assurances sociales en Suisse se pratique selon le principe de répartitions. Les dépenses réalisées en une année doivent être couvertes par les cotisations de cette même année. C'est ce système qui est utilisé pour l'Assurance Vieillesse et Survivants (AVS), pour l'Assurance Invalidité (AI), pour l'Assurance Chômage et d'Indemnité en cas d'Insolvabilité (LACI) et pour les primes de l'Assurance Maladie (LAMal). On parle d'un concept de solidarité entre les cotisants et

les bénéficiaires. Pour la LACI, il s'agit d'une solidarité entre les travailleurs et les personnes au chômage. Ce système est mis à mal en période de crise et de chômage massif.

C'est lors des Trente Glorieuses que l'État social suisse s'est essentiellement développé. Depuis, plusieurs phénomènes ont considérablement transformé la LACI : le secteur tertiaire, qui s'est développé au détriment du secondaire et a modifié le marché de l'emploi, plusieurs récessions, une croissance moins forte et l'instabilité des structures familiales (Giugni et al., 2014).

Notre terrain de recherche sont les SEMO valaisans qui ont vu le jour au début des années 90 avec l'émergence du chômage des jeunes. Les SEMO sont des mesures du marché du travail et, par conséquent, directement liées à la LACI.

Dans le dossier du mois de février 2013 de l'ARTIAS « Quand la LACI licencie » (ARTIAS 2013), il est expliqué que la Suisse découvre le chômage en 1973 suite au choc pétrolier de la même année. Près de 300'000 emplois sont supprimés, la Confédération est l'un des pays occidentaux les plus touché par cette crise. On ne le remarque pas dans les statistiques puisque 2/3 concernent des travailleurs étrangers qui rentrent au pays et 1/3 concerne des femmes qui sortent du marché de l'emploi et par extension des statistiques. Néanmoins, cela permet une prise de conscience de l'État et en 1976, l'article 114 (Confédération Suisse, 2017) de l'actuelle Constitution fédérale qui définit le rôle de la Confédération sur l'Assurance Chômage est adopté. Il est suivi, le 1^{er} janvier 1984 par la LACI et de quatre révisions de cette dernière en 1992, 1995, 2002 et 2011. Nous assistons à chaque fois à un durcissement de la loi. Le chômeur a des droits et des devoirs, il doit être intégré dans le marché du travail au plus vite pour freiner l'endettement et permettre un autofinancement de la LACI.

Nous reviendrons ultérieurement sur l'Assurance Chômage, lorsqu'il s'agira de présenter notre terrain d'enquête.

2.1.3 Insertion comme paradigme central des politiques sociales actuelles

Afin d'aider à la compréhension de ce concept, ce sous-chapitre tente de définir et d'éclaircir la notion d'insertion. L'évolution des politiques sociales en un État social actif, la met au cœur de sa réflexion comme le suggèrent Antonin-Tattini et Pinho :

« [...], l'Etat social dit « actif » met au centre de ses objectifs et de ses préoccupations la question de l'insertion socioprofessionnelle : activer pour insérer. » (Antonin-Tattini & Pinho, 2013, p. 3).

Ce terme apparaît dans un arrêté datant de 1972 concernant les clubs et équipes de prévention (Maclouf, 1992, cité par Castra, 2003). Notons que son utilisation courante a débuté en 1981 lorsque Bertrand Schwartz a publié son rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. La notion d'insertion était déjà, à l'époque, reliée aux termes « professionnel » et « social ».

Selon Denis Castra (2003), l'insertion se détermine par son « processus » et son « état final ». Il entend par processus, « une transition d'un état à un autre ». Cette dernière, implique un changement de rôle, un passage, comme celui de « l'entrée dans la vie professionnelle » qu'évoque Castra (2003) dans son ouvrage. Par « état final », il exprime une « participation « normale » à la vie de la cité » (Castra, 2003, p.10). Ceci tant sur des rôles économiques (production et consommation) que sociaux (habitat, santé, citoyenneté) (Castra, 2003). C'est un processus qui vise autant la socialisation que

l'entrée sur le marché économique ; en ce sens l'individu est perçu comme étant « inséré ».

« La notion d'insertion est un « mot fortement polysémique servant à désigner l'accès au marché du travail et l'intégration sociale de populations spécifiques, notamment les jeunes sortant de l'école. » (Dubar cité par Guichard & Huteau, 2007, p. 257 cités par Antonin-Tattini & Pinho, 2013, p. 3).

Castel (1995), cité par Castra (2003), exprime le fait qu'une insertion professionnelle et une insertion sociale sont indissociables. Pour lui, une insertion sociale qui ne viserait pas l'emploi serait une « *condamnation à l'insertion perpétuelle* ». Cette réflexion prend tout son sens dans notre société actuelle où la valeur du travail occupe une place importante. En effet, « [...] une insertion autre que professionnelle semble tout simplement inconcevable aux yeux de la majorité des sujets. » (Castra, 2003, p.13). Le Dictionnaire suisse de politique sociale (Fragnière & Girod, 2002) appuie cette idée en exprimant le fait que « *dans notre société, l'axe le plus intégrateur autour duquel se cristallise l'insertion est le travail.* ». Pour d'autres auteurs, l'insertion sociale serait une étape qui primerait sur l'insertion professionnelle : « [...] l'insertion dite sociale est toujours un préalable à l'accès à l'emploi. » (Castra, 2003, p.12).

Selon le Dictionnaire suisse de politique sociale (Fragnière & Girod, 2002), « *Le succès récent de ce terme est associé au besoin de la collectivité de réagir à l'exclusion sociale consécutive des profondes mutations socioéconomiques qui traversent notre société.* ». L'insertion s'inscrit dans son opposition à l'état d'exclusion. Pourtant, cet objectif n'est pas toujours réaliste. En effet, une partie de la population se retrouve en marge de cette logique d'insertion.

En parallèle aux recherches effectuées sur l'insertion, la notion d'intégration est souvent apparue. Ainsi, une compréhension des deux termes s'impose. Marc Loriol (1999) nous explique la différence dans son ouvrage « *Qu'est-ce que l'insertion ?* ». En citant Durkheim, il définit ainsi la notion d'intégration :

« [...] un groupe ou une société sont intégrés quand leurs membres se sentent liés les uns aux autres par des croyances, des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières. » (Loriol, 1999, p. 7).

L'intégration est donc associée à un groupe d'individus. Elle se base sur la participation des individus à la société et la cohésion sociale. L'insertion, elle, viserait plutôt l'individu et non pas le groupe. Elle serait propre à chaque personne. « *L'insertion, au contraire, vise des individus qui seraient exclus, à un titre ou à un autre, de la participation à un système social intégré.* » (Loriol, 1999, p. 8). Cette idée appuie la définition du dictionnaire suisse de politique sociale citée dans le paragraphe ci-dessus qui exprime le fait que l'insertion permet de lutter contre l'exclusion sociale d'un individu. L'insertion serait donc l'intégration d'une personne dans la société. « *L'insertion est à comprendre dès lors comme l'intégration d'un individu dans un milieu social.* » (Zwick Monney, 2015, p. 24). C'est un dispositif mis en place qui permet à une personne d'entrer dans un groupe. « *Elle [l'insertion] est une action de la collectivité pour lutter contre les défaillances des mécanismes d'intégration et a par conséquent comme objectif d'adapter les individus à la vie en société.* » (Zwick Monney, 2015, p. 24). Une autre clé de lecture explique que la notion d'insertion fait en grande partie référence à l'axe professionnel. Fleury sous la direction de Loriol (1999) évoque « *l'insertion par l'économique* ». La mise en place de structures d'insertion permet d'accompagner les individus vers l'emploi :

« Les structures d'insertion par l'économique désignent des entreprises ou des associations qui ont pour objet principal d'assurer l'insertion de personnes privées d'emploi. » (Fleury cité par Loriol, 1999, p. 55).

Le travail se trouve être une ressource à l'intégration dans la société. L'individu est considéré comme intégré ou exclu grâce à ce dernier.

On le voit, l'insertion est un concept évolutif et polysémique duquel découlent de nouvelles pratiques professionnelles qui ont pu voir le jour, notamment sous l'impulsion du travail social. Les dispositifs mis en œuvre par les travailleurs sociaux permettront d'accompagner les individus dans le processus d'insertion. Il en sera question dans le chapitre suivant.

2.2 Le travail social

Ce concept permet de contextualiser la notion de travail social en se basant sur la définition, le code déontologique, la formation et les compétences travaillées.

Le travail social prend forme dans la deuxième partie du 19^{ème} siècle et le milieu du 20^{ème} siècle. Cette notion ne peut pas se dissocier de l'économie et de la politique et évolue à travers les changements sociétaux. Michel Autès (2013) exprime cette idée dans son ouvrage intitulé « *Les paradoxes du travail social* » :

« [...] il [le travail social] se trouve lui-même pris dans le labyrinthe des transformations sociales qui se jouent à l'articulation de l'économique et du politique, à travers les scénarios alternatifs de l'Etat social et de l'Etat libéral. »

Le travail social se développe en se confrontant aux volontés politiques et sociétales. Keller (2016) expose le fait qu'il se développe toujours dans un certain contexte « *socialement construit* » et se retrouve entre « *individu et société* ». Selon Autès, « [...] le travail social atteint une certaine apogée vers le milieu des années 1970, comme mode d'action particulier au sein de la société salariale. » (Autès, 2013, p. 4). Il a pour mission principale d'aider les personnes en marge de la société et fragilisées. Pour l'auteur, « [...] les missions consistent essentiellement à aider et à réparer des individus inadaptés ». Dans son livre, Autès (2013) propose la définition suivante :

« Le travail social est le moyen, l'outil de l'action sociale. L'usage de ce terme « travail social », pour désigner un ensemble de professions disparates, s'impose dans les années 1970. Il naît dans un débat passionné sur les fonctions des travailleurs sociaux et leurs rôles paradoxaux de médiation entre la société et les individus. » (Autès, 2013, p. 34).

Le travail social se professionnalise et obtient le rôle de « *médiateur* » entre les individus et la société. Il est une méthode, un outil d'intervention et devient une profession à part entière. La FITS⁶ (2001), citée dans le code déontologique (2010), en donne une définition :

« La profession de travailleur social cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines et la capacité (empowerment) et la libération des personnes afin d'améliorer leur bien-être. Grâce à l'utilisation des théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les personnes et leur environnement. Les principes des droits humains et de la justice sociale sont fondamentaux pour la profession. » (AvenirSocial, 2010, p. 8).

Le Domaine Travail Social de la HES-SO (2015) cité par Keller (2016, p. 67) énonce le fait que le travail social vise à « *prévenir et à combattre les problèmes sociaux* ». Sa

⁶ Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux

mission est d'aider les personnes à développer leur potentiel, à résoudre leurs problèmes et à enrichir leur pouvoir d'agir [...]. » Le travailleur social met au centre de son intervention l'être humain. Il travaille à l'amélioration du pouvoir d'agir des personnes afin de favoriser le bien-être. Il répond aussi aux droits de l'homme et à un mode de travail basé sur le respect des personnes. Le chapitre suivant traitera du code déontologique créé pour les professionnels du travail social en Suisse. Il met en évidence les « *lignes de conduite* » qui s'appliquent à l'intervention de ces derniers.

2.2.1 Code déontologique du travail social

Le travail social en Suisse est basé, entre autres, sur un document intitulé : « code déontologique ». Ce dernier est le résultat d'une recherche effectuée par des experts provenant de la commission de déontologie d'AvenirSocial⁷. Il a été accepté et est entré en vigueur en 2010.

Ce document décrit les objectifs et les devoirs sur lesquels tout travailleur social peut se baser. Il contient les fondements éthiques permettant de travailler avec des publics dits « précaires ». « *Le code de déontologie d'AvenirSocial définit les lignes de conduite qui s'appliquent à l'exercice du travail social dans une perspective éthique.* » (AvenirSocial, 2010, p. 4). Les principes d'action mis en évidence aident le travailleur social dans les situations complexes.

Pour cela, le code déontologique nous explique que le travail social répond à trois missions :

« [...] la première consiste au double mandat de l'aide et du contrôle qu'il reçoit de la société et des mandants ; la deuxième mission consiste à répondre aux demandes implicites ou explicites des bénéficiaires du travail social ; la troisième mission consiste à référer les savoirs professionnels et disciplines voisines aux principes des droits humains et de la justice sociale. Cette troisième mission amène les professionnel-le-s du travail social à devoir gérer des conflits possibles entre la première et la deuxième mission. » (AvenirSocial, 2012, p. 7).

Au sein d'une institution, le travail social doit jongler entre les exigences des mandats et les attentes des usagers, tout en favorisant un mode d'intervention basé sur les droits humains. « *Le travailleur social est avant tout un arbitre des demandes et le porte-parole de l'usager et de l'institution.* » (Marty, 1979, cité par Zwick Monney, 2015, p. 63).

Pour finir, ce document peut se voir modifié en fonction de l'évolution de la société. Ce sont les bases déontologiques sur lesquelles tout professionnel du social peut s'appuyer afin de créer son identité professionnelle.

2.2.2 Mission des travailleurs sociaux selon AvenirSocial

AvenirSocial est une association qui représente les intérêts des professionnels du Travail Social. Les objectifs principaux : « *sont prioritairement la mise en réseau des professionnel-le-s du travail social, la représentation et la préservation de leurs intérêts professionnels, économiques et sociaux* » (AvenirSocial).

En 2014, AvenirSocial a réalisé un document définissant le profil des travailleurs sociaux. Le travail social inclut les métiers du service social, de l'éducation sociale, de l'animation socioculturelle, de l'éducation de l'enfance ainsi que celui des maîtres sociaux-

⁷ AvenirSocial est une association du Travail social Suisse, brièvement présentée dans le chapitre qui suit.

professionnels. Tous ont obtenu leur diplôme suite à une formation dans le cadre d'une Haute-École, d'une Université ou d'une École Spécialisée. Le profil des travailleurs sociaux englobe de nombreuses personnes issues de formations et d'écoles diverses.

« Le travail social englobe un ensemble hétérogène d'activités professionnelles. Ces dernières visent à prévenir, à réduire et à résoudre les problèmes qui peuvent surgir en relation à l'intégration de toute personne dans le contexte social, là où se produit l'interaction entre l'individu et son environnement social. » (AvenirSocial, 2014, p. 3).

Tous répondent aux mêmes principes éthiques et souhaitent favoriser l'autonomie et le bien-être des personnes qu'ils accompagnent.

« Les professionnel-le-s du travail social visent à ce que les usagers et les usagères atteignent une autonomie et une autodétermination maximales leur permettant de participer aux processus sociaux en vue d'une meilleure intégration et en favorisant des opportunités de développement optimales pour tous les sujets impliqués. Le but de ce travail est que tous puissent être en mesure de satisfaire leurs propres besoins, d'assumer leurs responsabilités pour leur propre agir ainsi que vis-à-vis de tiers. » (AvenirSocial, 2014, p. 4).

Dans son article, Jean-Philippe Melchior (2011) appuie ces propos en soulignant que les professions qui émanent du travail social ont toutes un objectif commun : « *Permettre à l'usager de reconquérir son autonomie, lui venir en aide et assurer sa protection sont des objectifs communs aux différentes catégories de travailleurs sociaux.* » (Melchior, 2011, p. 124). L'objectif est de favoriser l'autodétermination des usagers.

2.2.3 Plan d'études cadre de la formation en travail social au sein de la HES-SO

Comme expliqué dans l'introduction, nous suivons, tous deux, notre formation « d'éducateur social » en emploi au sein de la HES-SO⁸ Valais-Wallis à Sierre. Nous nous sommes orientés vers la filière « travail social » (FTS) et avons choisi l'orientation « éducation sociale ».

« La filière Travail social vise à former des travailleurs et travailleuses sociales à même de promouvoir et d'assurer l'intégration sociale, de participer au changement social et de contribuer aux adaptations socio-politiques nécessaires. Après une formation de base commune, les étudiant-e-s choisissent une orientation [...]. » (HES-SO// Valais-Wallis, 2013, p. 4).

Le travail social est une discipline enseignée en Suisse dans le cadre des Hautes Écoles. Ce dernier se base sur le plan d'études cadre (PEC) qui date de mai 2006 et qui a été actualisé en 2012 par le Conseil de domaine du Travail social. La formation dure trois ans à plein temps sur six semestres, cinq ans à temps partiel sur dix semestres et quatre ans en emploi sur huit semestres. La première année, les étudiants sont réunis dans un « tronc commun », puis, au cours de la deuxième année, chacun choisit son orientation. La filière propose l'animation socioculturelle, le service social ou l'éducation sociale. Le cursus de formation aboutit au titre de « Bachelor of Arts HES-SO en Travail social » et

⁸ Haute école spécialisée de Suisse Occidentale

est reconnu en Suisse comme à l'étranger en se basant sur un système de crédits ECTS⁹. Le total des crédits obtenu est de 180 en fin de formation.

Le plan de formation se base sur onze compétences que l'étudiant acquiert tout au long du cursus. Afin de les assimiler, il participe à une formation en alternance qui associe théorie et pratique.

« L'alternance est ainsi favorisée par la confrontation aux réalités professionnelles, l'intégration réciproque des théories et des pratiques, l'adaptation au milieu de travail en changement constant, l'expérience de la pratique dans ses multiples dimensions et la socialisation professionnelle de l'étudiant. » (PEC, 2012, p. 17).

Les onze compétences générales sont subdivisées en « 59 compétences effectives »¹⁰ et forment le « savoir-agir » dont parle le PEC.

« La notion de compétence sur laquelle s'appuie le PEC s'approche de celle développée par Gillet et Le Boterf. En se référant à ces auteurs, on peut la définir dans cette perspective comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources ». » (PEC, 2012, p. 7).

Le PEC (2006) se base sur l'acquisition des compétences en associant des modules théoriques « génériques » et « spécifiques » selon l'orientation choisie et en les expérimentant dans une pratique professionnelle. Celles-ci s'obtiennent durant le temps de la formation et permettent aux travailleurs sociaux de se forger une identité professionnelle.

2.2.3.1 L'orientation « éducation sociale »

« Par éducation sociale, il faut entendre « l'action menée par un professionnel qui, après une formation spécifique, favorise, par la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes (...) en difficulté, handicapées, inadaptées ou en voie de l'être ». L'un des buts fondamentaux du travail socio-éducatif consiste à faciliter l'intégration et à prévenir la marginalisation et l'exclusion sociale en soutenant et aidant les individus et les groupes en situation de risque de façon à ce qu'ils puissent utiliser leurs propres ressources dans une communauté en changement constant. » (PEC, 2012, p. 6).

La formation amène l'étudiant à devenir un « professionnel » du travail social grâce aux compétences acquises. Son objectif est de soutenir l'intégration des personnes qu'il accompagne tout en prévenant l'exclusion sociale et en favorisant leur autonomie. Les éducateurs travaillent avec des personnes au bénéfice d'un accompagnement individuel ou en groupe et dans des lieux de vie tels que des internats, externats, centres de jour, à domicile, etc. Ils sont donc amenés à intervenir auprès de publics très variés par leur âge, leur culture ou leurs problématiques. L'éducateur social met au centre de ses interventions, le bénéficiaire et le respect de ce dernier.

⁹ European Credit Transfer And Accumulation System

¹⁰ Voir Annexes 1 & 2 : Référentiel de compétences

« La définition de l'éducateur accompagnateur spécialisé, décrite dans la loi, en partie avortée, sur le statut, comme « la personne qui favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques spécifiques, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes qu'il accompagne ou éduque, exerçant sa profession soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le cadre de vie habituel des personnes concernées » est fort générale. » (Wacquez, 2012, p. 21).

Comme expliqué dans la citation ci-dessus, les contextes et les champs d'intervention variés incitent les éducateurs à prendre en considération les bénéficiaires, leurs problématiques, le contexte légal et social ainsi que la mission et le mandat de l'institution dans laquelle ils travaillent. Le développement du travail social met en lumière des notions qui sont au cœur de nos préoccupations, comme l'autodétermination dans l'accompagnement ; c'est pourquoi elles seront développées dans les prochains chapitres.

2.3 L'accompagnement

Le Bouëdec (2001) explique l'étymologie du mot par « cum » et « panis » qui veulent dire « avec » et « pain ». Le compagnon serait, selon lui, « *celui qui mange son pain en même temps qu'un autre ; et plus généralement, accompagner c'est aller avec quelqu'un ou quelque chose.* » (Le Bouëdec & al., 2001, p. 23).

L'accompagnement est utilisé dans toutes les sphères de la vie sociale (Foucart, 2009). Papadaniel (2009) le définit comme un terme en vogue et comme un processus d'émancipation par lequel « *le patient* », « *l'élève* », « *le bénéficiaire* » ou « *l'employé* » revendique ou accède à une sorte d'autonomie face aux décisions qui le concernent. C'est une notion qui reste très ambiguë malgré son succès et par laquelle les accompagnants mettent en avant les compétences des accompagnés par différentes techniques et outils (Boulayoune 2012).

« L'empathie, la bonne distance, l'auto-réfléxivité sont autant d'outils qui se doivent d'être mobilisés dans la démarche d'accompagnement pour permettre l'établissement d'un lien reliant deux individus dont l'une des missions centrales est, dès lors, de se reconnaître mutuellement. » (Papadaniel, 2009, p. 8).

Ce concept n'est plus réservé aux plus vulnérables mais à toute la population et a pour but d'annihiler l'assistanat et de rendre les accompagnés actifs de leur insertion (Boulayoune, 2012).

Depuis les années 90, le terme d'accompagnement est utilisé dans la plupart des secteurs professionnels. Paul (2004) explique qu'il existe peu de définitions de l'accompagnement dans les dictionnaires spécialisés si ce n'est des définitions propres au domaine lié à ces derniers. Elle le désigne comme un terme fourre-tout qui regroupe une multitude de pratiques : le coaching et l'idée d'entraînement ; le counseling (orientation et relation d'aide) ; le conseil et la consultance ; le tutorat, l'apprentissage et la socialisation ; le mentorat et la solidarité transgénérationnelle ; les médiateurs et la question de la tierce place ; le compagnonnage et l'idée de transmission ; le sponsoring et l'idée de parrainage (Paul, 2009).

Dans sa note de synthèse, Paul (2009) définit l'accompagnement dans quatre domaines de l'espace professionnel où il est très présent :

L'accompagnement dans le secteur du travail social : Dans un milieu fait d'injonctions et d'obligations, il est important d'avoir l'adhésion de la personne accompagnée pour atteindre un but commun entre les différents acteurs de cet accompagnement. Le projet

devient l'outil de l'autonomisation de l'accompagné et du développement de ses capacités pour avancer dans une situation problématique.

L'accompagnement dans le champ de la formation : Le formateur n'est plus un transmetteur mais devient un facilitateur qui met en place des outils pour solliciter la réflexivité de la personne accompagnée afin de développer ses compétences.

L'accompagnement dans le secteur de la santé : Dans la santé, l'accompagnement prévient les situations stressantes. Il est sociétal et « *fait écho à la reconnaissance et au respect des droits de la personne humaine* » (De Hennezel, 2004, cité par Paul 2009, p. 34).

L'accompagnement dans le secteur du travail : La mondialisation et les exigences économiques actuelles poussent les individus à atteindre l'excellence et par conséquent, deviennent des gestionnaires de leurs parcours professionnels. Leur carrière est constamment en transition et les compétences ne sont plus seulement maintenues mais continuellement renouvelées. Le coaching, issu du monde sportif, est un des principaux modèles d'accompagnement dans le secteur du travail.

Paul (2004) divise ces différentes sortes d'accompagnements en trois et les regroupe par des synonymes du verbe « accompagnier »¹¹:

- « - *Conduire : accompagner quelqu'un quelque part, le gouverner, le commander.*
- *Guider : accompagner quelqu'un en montrant le chemin, en veillant à la marche, le conseiller, l'orienter, l'éclairer.*
- *Escorter : accompagner pour guider, surveiller en protégeant la marche. Protéger, aider, soutenir, prendre soi, défendre etc.* » (Paul, 2004, p. 69).

Dans le cadre du SEMO, il arrive que les travailleurs sociaux doivent accompagner des jeunes avec un léger handicap physique (surdité, malvoyance, etc.). Ce sont surtout les secteurs de la formation et du travail social qui font le quotidien du travailleur social dans un accompagnement de projet.

« *Le modèle sur lequel se fondent les pratiques d'accompagnement de projet reconnaît l'individu comme à la fois déterminé, influencé et source de détermination et d'influence. Il n'est pas libre, il subit des influences familiales, sociales, biologiques, mais il peut s'en affranchir, il peut devenir libre, il est éducable, et surtout il est capable de décider pour lui, d'autoréguler son activité, d'influencer le cours des événements et les situations dans lesquelles il évolue. Dans cette conception, le sujet et son environnement, la société dans laquelle il prend place sont en interactions dynamique.* » (Prodhomme, 2002, p. 86).

C'est en partant de ce modèle que Prodhomme (2002) définit le rôle de l'accompagnant comme quelqu'un qui propose un ensemble de moyens « *sa disponibilité, ses techniques, ses outils* » pour permettre à l'accompagné d'explorer ses liens à la société et au travail afin de se construire un futur. Par conséquent, c'est l'individu qui effectue les démarches et élabore son projet professionnel : « *c'est le sujet qui pense, réalise, effectue le travail sur lui-même, les démarches.* » (Prodhomme, 2002, p. 86). L'accompagnant met en place des moyens qui permettent à l'accompagné d'être actif et de devenir coauteur de sa démarche. « *L'émancipation et l'autonomisation ouvrent à une sorte d'aspiration à la liberté.* » (Papadaniel, 2009, p. 8).

Dans cette perspective, il convient de se pencher sur la « *posture d'accompagnement* »¹² dont parle Paul (2012). Elle la décrit comme : « [...] une manière d'être en relation à autrui

¹¹ Voir Annexe 3 : synonymes du terme « *accompagner* »

¹² Voir Annexe 4 : définition schématisée de l'accompagnement selon Maela Paul

dans un espace et à un moment donné. » (Paul, 2012, p. 15). Pour elle, l'accompagnement c'est « *aller vers* » et « *être avec* ». Suite à cette définition, elle s'intéresse aux différentes caractéristiques de la posture d'accompagnement.

Paul (2012) parle de la « *posture éthique* » et met en avant l'accompagnement comme une posture de non-violence qui demande aux professionnels de se remettre en question et de rechercher d'autres façons d'intervenir. En insistant sur le fait qu'il [le professionnel] ne doit pas se « *substituer à autrui* » pour lui permettre d'être co-acteur de son projet, elle cite : « *la première nuisance est de se substituer à l'autre : penser, dire, faire à sa place.* » (Paul, 2012, p. 16).

Elle mentionne la « *posture de non-savoir* » qui se définit par la « *position* » du professionnel. Cette posture limite la position de pouvoir, de la « *toute-puissance* » et permet « *les échanges et le dialogue* » entre les personnes.

« « *Ne pas savoir* » ne veut pas dire prétendre l'ignorance ou rester neutre. Le professionnel n'est pas un écran sans idées, sans opinions ou préjugés. Mais il entre dans le jeu dialogique encourageant une recherche mutuelle du sens. Car, lorsque les certitudes dominent, elles rétrécissent et limitent les possibilités. » (Paul, 2012, p. 16).

Cette posture induit la suivante, celle du « *dialogue* ». Paul (2012) explique que le dialogue permet de définir la place de chacun dans une relation. Ainsi, il n'est plus lieu de « *se placer uniquement sous la « descendante » d'une commande* ». Elle constate que cette posture limite les « *jeux de pouvoir* ».

Par dialogue, Paul (2012) entend aussi l'« *écoute* » qui se traduit par « *le processus de négociation des compréhensions, de délibération interactive, de conception partagée du sens.* ». Elle considère l'écoute tant comme une « *posture* » qu'une « *technique* ».

Enfin, elle parle de la posture « *émancipatrice* » qui se définit par un travail de collaboration. En effet, Paul (2012) insiste sur le fait que nous grandissons en nous confrontant aux autres : « [...] une personne ne peut apprendre seul ni grandir seul ou se construire seul, c'est toujours un travail en interaction avec les autres. » (Paul, 2012, p. 17).

Pour l'auteur, c'est de cette façon que l'intervention ne se fait plus « *sur* » mais « *avec* » autrui. Elle appuie donc l'idée que « *pour « activer », il faut mettre la personne en situation d'être « acteur »* » [...]. (Paul, 2012, p. 17). Elle amène à percevoir autrui à travers ses ressources et non à travers ses difficultés. Elle explique que l'intervention ne signifie pas vouloir rendre la personne « *autonome* », mais plutôt « *soliciter son autonomie* » :

« [...] Par extension, il s'agit moins de le « *rendre autonome* » que de solliciter son autonomie. On se trouve moins dans une logique de réparation qui consisterait à combler des déficiences que dans une logique qui s'appuie sur les ressources des personnes. » (Paul, 2012, p. 14).

L'accompagnement selon Paul (2012) n'est pas perçu comme un dispositif d'« *assistance* » mais comme une ressource, où les individus travaillent ensemble et coopèrent sur un même projet. Il s'agit d'accompagner l'individu vers une autodétermination dans la réalisation de son projet.

2.4 L'autodétermination

Suite aux différentes recherches sur la notion d'accompagnement et aux observations faites durant notre pratique professionnelle, nous nous sommes penchés plus

spécifiquement sur la question de l'autodétermination. Ce chapitre tentera de définir et d'expliquer cette notion.

L'autodétermination est un concept couramment utilisé dès les années 1970 dans le domaine du social. Ce terme est fréquemment associé à celui d'autonomie, c'est pourquoi une clarification s'impose. Pluss (2016), dans son article définit et distingue ces deux notions. L'autonomie est :

« [...] la capacité à gérer sa vie quotidienne : gérer son logement, son administratif, son argent, son hygiène personnelle, pouvoir se rendre sur ses lieux d'activités, à ses rendez-vous, etc. Il s'agit essentiellement de compétences concrètes et pratiques. Cette notion implique des apprentissages autour des habiletés sociales. Un accès à des compétences nouvelles et opérationnelles. » (Pluss, 2016, p. 21).

L'autonomie fait référence à des compétences dites pratiques. Alors que l'autodétermination répond à l'expression de choix faits pour et par soi. Wehmeyer & Lachapelle cités par Pluss (2016) définissent cette notion comme :

« La capacité d'une personne à « décider de son destin ou de sa vie sans influences externes indues ». Elle est reliée à l'autonomie personnelle et représente le droit et la capacité d'une personne à se gouverner et avoir du contrôle sur sa vie. » (Wehmeyer & Lachapelle cités par Pluss, 2016, p. 21).

L'autodétermination, selon Pluss (2016) correspond donc au fait de pouvoir décider de sa vie ; il utilise les termes de « *reprise de pouvoir sur sa propre vie* ». Il parle de reprendre du pouvoir sur sa propre vie en faisant des choix tels que « [...] voyager loin, entamer des études, etc. ». Ryan & Deci (2007) soutiennent l'idée que la notion d'autodétermination en psychologie, est étroitement liée à celle de la motivation. « *La motivation, c'est ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer.* » (Paquet et al., 2016, p. 18). Ces chercheurs démontrent qu'il existe plusieurs types de motivations telles que « l'autonome » et la « contrôlée ».

« La motivation autonome implique que l'individu se comporte en ayant pleinement le sentiment d'un libre choix, alors que la motivation contrôlée suppose que la personne agit plutôt sous l'influence de pressions et d'exigences reliées à un rendement spécifique et perçues comme lui étant extérieures. » (Ryan & Deci, 2007, p. 24).

Cette distinction propose deux façons de faire des choix : soit ils se font librement, soit sous une influence externe. La théorie de l'autodétermination (TAD), selon Ryan & Deci (2007) exprime la variété de motivations par le fait qu'elles sont en interaction avec l'environnement social de l'individu. Si ce dernier est favorable et permet de répondre aux besoins fondamentaux qui sont de se sentir compétent, relié à ses pairs et autonome, la personne peut se sentir active dans ses prises de décisions.

« Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux permettent de stimuler le dynamisme interne des personnes, d'optimiser leur motivation et de porter à leur maximum les résultats sur les plans psychologique, du développement personnel et des comportements (Ryan et Deci, 2000). Au contraire, les environnements sociaux qui entravent la satisfaction de ces besoins entraînent une baisse de la motivation et ont des effets nuisibles sur le bien-être général et sur le rendement. » (Ryan & Deci, 2007, p. 25).

Le contexte dans lequel une personne évolue favorise ou non les comportements et la motivation. Si la motivation autonome permet d'avoir le sentiment de faire ses propres choix, stimuler l'environnement serait favorable à la prise de décision.

Le principe d'autodétermination met en évidence que l'individu est expert de sa vie et peut faire des choix qui conviennent à ses besoins. Prodhomme (2002) exprime cette idée : « *Une nouvelle conception de la personne sous-tend les pratiques d'orientation : une personne en développement, capable de se déterminer, de choisir pour elle-même.* » (Prodhomme, 2002, p. 80). La personne est actrice de son projet et au cœur de ce dernier. L'intervention du travailleur social se centre sur la favorisation de la parole du bénéficiaire afin de lui permettre d'exprimer ses envies. En orientant son action à travers le principe d'autodétermination, le professionnel peut stimuler l'environnement de la personne afin qu'il soit favorable à la liberté de choix.

Bonvin cité par Meilland & Sarfati (2016) exprime le risque d'une lecture unidimensionnelle de l'autodétermination :

« [...] si l'on se focalise sur le seul accroissement du pouvoir d'agir, le risque existe d'une vision paternaliste des dispositifs d'accompagnement vers l'emploi où les finalités sont définies par les concepteurs et/ou les personnes chargées de la mise en œuvre du programme ; par contraste, si une liberté entière est laissée aux bénéficiaires sans que les moyens de cette liberté ne soient donnés, cette liberté risque fort de n'être que formelle pour un nombre significatif de bénéficiaires. » (Bonvin cité par Meilland & Sarfati, 2016, p. 36).

Favoriser l'autodétermination en menant une intervention qui permet à l'individu de faire de réels choix. Comme expliqué dans les chapitres précédents, les dispositifs d'insertion visent un retour rapide à l'emploi. Bonvin cité par Meilland & Sarfati (2016), parlent du risque d'imposer aux bénéficiaires des « objectifs » trop élevés pour que la personne puisse les réaliser. Le retour à l'emploi « rapide » peut se retrouver alors compromis. Pour lui, il existe deux paramètres qui sont favorables à l'autodétermination : « *la place laissée à des visions plurielles du pouvoir d'agir d'une part, la temporalité de l'intervention d'autre part* » (Bonvin cité par Meilland & Sarfati, 2016, p. 37). Les normes et le temps imposés par les dispositifs d'insertion peuvent parfois désavantager l'expression des choix et de la parole des bénéficiaires. Keller (2016) se questionne sur l'action du travail social dans le milieu des politiques sociales actives :

« [...] le caractère obligatoire du projet dans certains dispositifs (l'injonction du projet, l'idéologie du projet) et son horizon temporel réduit visant un but immédiat plutôt qu'un résultat ou développement durable favorise un travail social tourné vers les « clients rentables », ceux et celles que l'on pense capable de recouvrer rapidement leur autonomie, fut-elle précaire. Que deviennent ceux et celles pour qui l'autonomie est hors de portée ou qui ne pourront y accéder que partiellement ou seulement dans un avenir lointain ? » (Keller, 2016, p.94).

Elle se demande comment accompagner les individus vers l'autonomie en soutenant les valeurs telles que l'autodétermination qui guident le travail social. Selon le code déontologique, l'accompagnement privilégié par les travailleurs sociaux tend à prendre en considération de manière éthique la parole des personnes avec qui ils travaillent.

3. Problématique

3.1 Question de recherche

Les différents concepts travaillés dans les chapitres précédents font état de l'évolution des politiques sociales à travers le temps. Les crises économiques successives transforment l'État Providence en un État social actif. Ceci se retrouve notamment dans le cadre de la loi sur l'Assurance Chômage. Dans ce contexte, la création de dispositifs d'insertion voit le jour.

Les politiques sociales actives visent une insertion rapide et durable. L'individu se voit être responsable de sa non-insertion et acteur de son retour sur le marché de l'emploi. « *La société est celle du risque (Beck, 2001) où l'individu se retrouve seul face à ses responsabilités.* » (Zwick Monney, 2015, p. 60). De ces dispositifs, de nouvelles pratiques professionnelles émergent sous l'impulsion du travail social. Dès lors, comment accompagner les individus à s'(ré)insérer en prenant en compte les problématiques et l'État social dans lequel nous nous trouvons ? D'après Zwick Monney (2015), dans le cas où la personne n'atteint pas son objectif d'insertion, il faut se poser la question de « *l'agir* » face à la vulnérabilité dans laquelle l'usager peut se trouver.

Selon Antonin-Tattini & Pinho (2013), les notions de « *Responsabilité* », « *engagement* » et « *implication* » concernent non seulement l'usager mais aussi le travailleur social, en tant que représentant de la « *communauté* ». Le travailleur social ne déroge pas à la règle de la responsabilité. Il est censé jongler entre les personnes « fragilisées » et le système social dans lequel nous évoluons. L'accompagnement doit favoriser l'insertion des usagers afin de répondre aux demandes des politiques sociales. Paul (2004), l'exprime en ces termes : « *L'accompagnement de proximité se situe donc à l'articulation de l'individu et de la société.* » (Paul, 2004, p. 92). Se pose alors la question de la position du professionnel dans la notion d'accompagnement. Le travailleur social réfléchit à un mode d'intervention éthique en favorisant l'autonomie des personnes.

« [...] Accompagner est le terme utilisé pour dire le positionnement du professionnel qui n'agit pas sur ou à la place de, mais avec, position paradoxale puisqu'elle allie retrait et implication. [...] la reconnaissance et la conviction que la personne est capable de changer et d'évoluer constituent la base déontologique de l'accompagnement. » (Paul, 2004, p. 100).

L'agir dont nous parle Zwick Monney (2015) prend dès lors tout son sens. L'intervention ne devrait pas être « sur » l'individu mais en collaboration avec ce dernier qui est expert de sa situation et connaît ses besoins. Paul (2004) prétend que « *chacun est renvoyé à lui-même, aux choix et aux décisions qui lui appartiennent, au projet qu'il doit élaborer pour se développer et s'intégrer socialement. L'autonomie apparaît ainsi comme une nouvelle norme.* » (Paul, 2004, p. 107). Dans un contexte de politiques sociales actives, l'individu doit répondre à des normes et des valeurs au risque d'être exclu de la société. Prodhomme, (2002) dit que dans « [...] une société à prédominance économique [...] ne pas travailler entraîne une exclusion sociale ou le sentiment d'une exclusion sociale [...]. » Le professionnel se voit intervenir auprès d'un public dit « précaire », souvent perçu comme étant désinséré et/ou avec la sensation de l'être.

Pour le travailleur social, se pose alors la question de l'autonomie et de la liberté de choix, à travers l'autodétermination des personnes qu'il accompagne. L'action menée par les professionnels tend-elle à favoriser la liberté de choix des bénéficiaires ? Comme décrit plus haut, l'autodétermination se réfère aux choix fait pour et par soi. À travers les

dispositifs d'insertion, comment accompagner les bénéficiaires en valorisant et en respectant leurs prises de décisions ?

Notre intérêt se porte ainsi sur l'accompagnement des bénéficiaires dans le processus d'autodétermination à travers un dispositif d'insertion socioprofessionnelle. Plus précisément, la question de recherche finalement retenue se formule comme suit :

Comment l'accompagnement du travailleur social peut-il favoriser l'autodétermination dans le contexte du SEMO ?

3.2 Hypothèses

1. Le contexte de politiques sociales et le cadre légal en vigueur conditionnent l'accompagnement du travailleur social dans un SEMO.

Les jeunes remplissant les conditions cadres, respectant la période de cotisation bénéficient de 210 jours indemnisés. Les indemnités se réduisent dès le moment où le jeune est mis sur la liste d'attente et non à son entrée dans le programme SEMO. Cette réalité nous a amené à réfléchir à notre accompagnement. Le temps imparti tend à se réduire et il arrive parfois que certains jeunes bénéficient de moins de 6 mois de mesure. Le travailleur social doit adapter son accompagnement en prenant en compte le délai cadre plus court. Comment favoriser l'autodétermination tout en accompagnant le jeune vers une solution professionnelle dans un contexte limité dans le temps ? Cette condition influence-t-elle l'autodétermination ? Comme décrit dans le cadre théorique, un des paramètres favorables à l'autodétermination est la « temporalité » dans une mesure d'insertion.

Le SEMO répond à des exigences de l'assurance chômage. C'est un exécuteur de mesures qui doit prendre en compte les valeurs et les demandes des politiques sociales actives en matière d'insertion. De plus, le jeune se retrouve dans un contexte social et familial que le travailleur social doit aussi prendre en considération ainsi que le contexte global, soit les politiques sociales et le contexte dans lequel le jeune vit. Ces facteurs influencent-ils le travail favorisant l'autodétermination ? Permettent-ils de travailler sur un mode favorisant la liberté de choix ?

2. Dans son accompagnement vers l'autodétermination, le travailleur social (TS) fait appel aux fondements du travail social.

Dans son accompagnement, le TS développe des stratégies qui répondent aux fondements du travail social. Cet accompagnement répond à une justice sociale ainsi qu'aux valeurs éthiques du travail social et mène à une autonomie de l'individu par un développement de ses compétences.

Les SEMO et l'insertion socioprofessionnelle, en général, sont intimement liés à la situation économique et les budgets étatiques. Le mandat et le cadre légal fluctuent en fonction des décisions politiques. Le TS doit jongler entre le cadre légal et les fondements du travail social.

Le rôle du TS est celui de « *médiateur* » entre les individus et la société tout en mettant l'être humain au centre de son intervention. Il travaille à l'amélioration du pouvoir d'agir des personnes afin de favoriser leur bien-être, en répondant aux droits de l'homme et à

un mode de travail basé sur le respect des personnes. Pour ce faire, le TS applique des valeurs éthiques que l'on trouve dans le code de déontologie du Travail social en Suisse et à une formation basée sur les compétences générales et les compétences effectives qui forment le « savoir-agir » dont parle le PEC.

3. Le travailleur social mobilise différents outils et stratégies spécifiques dans l'accompagnement proposé dans un SEMO afin de favoriser l'autodétermination.

En plus de faire appel aux fondements de la profession, le TS, au sein des SEMO, mobilise différentes stratégies et outils afin d'accompagner le jeune dans son parcours au sein de la structure. En favorisant l'autodétermination dans son mode d'accompagnement, quels outils le TS utilise-t-il pour mener à bien le mandat de l'institution ?

Au SEMO de Martigny, nous travaillons, entre autres, avec des jeunes ayant déjà débuté une formation initiale, soit une école soit un apprentissage. Pour diverses raisons, ils se retrouvent en rupture de formation. En s'entretenant avec eux, une des raisons exprimées par les jeunes est qu'ils n'ont pas choisi leur formation : « *je l'ai fait pour mes parents ou parce que je n'ai rien trouvé d'autre, etc.* ». Favoriser l'autodétermination permet de travailler sur un mode moins directif. Cette hypothèse permet de repérer les outils et les stratégies en lien avec l'autodétermination utilisés par les professionnels.

Le fait qu'un jeune se retrouve en rupture d'apprentissage va à l'encontre de l'insertion durable prônée par l'AC. Faut-il donc laisser aux jeunes la liberté de choisir pour leur permettre une insertion plus durable sur le marché du travail ?

Nos hypothèses et nos questionnements seront confrontés aux données issues de notre enquête empirique, dont le chapitre méthodologique qui suit en définit les contours.

4. Démarche méthodologique

4.1 Terrain d'enquête

Comme nous l'avons expliqué au début de notre recherche, nous faisons notre formation d'éducateur social au sein du secteur jeune (SEMO) de l'Arpi à Martigny. Notre terrain d'enquête ne peut pas uniquement se restreindre au SEMO de Martigny ; il a fallu étendre nos recherches sur les différents sites qui proposent cette prestation en Valais, à savoir les sites de Monthey et de Sion.

4.1.1 Le Semestre de Motivation : une mesure LACI¹³

Le Semestre de Motivation est une mesure du marché du travail (MMT¹⁴) financée par l'assurance chômage. C'est une mesure de transition entre l'école et le monde du travail. En Valais, cette prestation est proposée par l'OSEO¹⁵ Valais à Sion, l'Arpi¹⁶ à Martigny, par Nasca¹⁷ à Monthey et par l'OPRA¹⁸ à Brig. Le premier SEMO a ouvert ses portes à Monthey en 1994. Nous en dénombrons, aujourd'hui, environ 76 dans toute la Suisse.

Le Semestre de Motivation est défini dans la LACI à travers l'article 59 cbis, al.2 et 64a al. 1 lit c. Les règles et les conditions cadres des SEMO sont définies par le Secrétariat d'État à l'économie (SECO), financés par l'AC¹⁹ et mis en place par les ORP²⁰. L'objectif de l'AC est de (ré)insérer rapidement et durablement les individus sur le marché du travail, raison pour laquelle elle finance des mesures telles que le SEMO. Elles permettent d'offrir une expérience professionnelle aux jeunes afin de faciliter l'accès à l'emploi. En parallèle, le participant développe les compétences sociales et professionnelles nécessaires au monde du travail.

Le SEMO est destiné à des jeunes entre 15 et 25 ans qui ne sont plus en scolarité obligatoire, qui demeurent sans formation professionnelle et/ou qui sont en rupture de formation. Le mandat est d'accompagner les jeunes, à travers les différentes mesures proposées, pour accéder à la formation, le but final étant de soutenir le jeune dans la recherche d'une solution professionnelle.

« Le semestre de motivation est destiné en priorité aux jeunes en rupture de formation. Les jeunes qui ont terminé l'école obligatoire et qui n'ont pas de place d'apprentissage (cursus scolaire en général continu) peuvent également fréquenter le semestre. Dans tous les cas, l'objectif de la mesure vise à aider le jeune dans le choix et la recherche d'une formation. » (LMMT, 2014, p.1).

Le SEMO propose différents programmes adaptés en fonction des besoins spécifiques de chaque jeune. Nous retrouvons les prestations suivantes au sein des différentes structures :

ARSA (Accompagnement pour la recherche d'une solution adaptée) : ARSA a lieu deux jours par semaine. Elle est destinée à des jeunes autonomes, ayant un comportement et une attitude correspondant aux exigences du monde professionnel et

¹³ Loi fédérale sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité

¹⁴ Mesures du marché du travail

¹⁵ Œuvre suisse d'entraide ouvrière

¹⁶ Association Régionale professionnelle pour l'insertion

¹⁷ Nasca formation Sàrl

¹⁸ Arbeitsmarktprogramm (programme du marché du travail)

¹⁹ Assurance Chômage

²⁰ Office régionale de placement

dont le projet professionnel est réalisable et réaliste. Cette mesure propose un accompagnement dans la recherche d'une solution professionnelle et un appui scolaire. Les jeunes bénéficiant de cette mesure ne travaillent pas dans les divers ateliers.

SeMo (Semestre de Motivation) : Les jeunes sont présents dans la structure cinq jours par semaine et travaillent dans les différents ateliers. De plus, l'accompagnement proposé soutient le jeune dans la recherche d'une solution professionnelle et dans le maintien des acquis scolaires. Ce programme est destiné à des participants pour qui les compétences sociales et professionnelles demandent à être travaillées afin de pouvoir répondre aux exigences du monde du travail.

SeVal (Semestre d'évaluation) : Le programme SeVal s'adresse aux jeunes nécessitant un soutien individuel ainsi qu'un accompagnement éducatif plus spécifique afin de répondre aux exigences du monde professionnel. Les jeunes sont présents cinq jours par semaine et participent également aux divers ateliers, à la recherche professionnelle et à l'appui scolaire. C'est la mesure la plus complète que propose le SEMO.

Mesure AI : il existe une nouvelle collaboration entre le SEMO et l'Assurance Invalidité (AI). Des mesures AI jeunes se mettent en place dans le but d'accompagner les participants en phase d'orientation ou de réadaptation. L'objectif est d'accompagner les jeunes vers l'(ré)insertion socioprofessionnelle.

Les divers accompagnements privilégiés au sein de la structure permettent aux jeunes de déterminer leur choix professionnel et de les confronter aux exigences du monde professionnel à travers le travail dans les divers ateliers manuels, les stages en entreprise, l'enseignement scolaire, la recherche professionnelle et le suivi individualisé.

En conclusion, lors du bilan de l'année 2016 il est relaté en Suisse que 53% des participants au programme ont trouvé une solution professionnelle, 15% ont trouvé une solution autre et 32% terminent sans solution professionnelle²¹.

4.2 L'échantillon

Afin de vérifier les différentes hypothèses, nous avons choisi de nous entretenir uniquement avec les travailleurs sociaux ayant la fonction de « référent » au sein des SEMO. Le référent est la personne qui accompagne le jeune dans son parcours à travers l'une des mesures citées ci-dessus. Cette collaboration vise à mettre en place un projet professionnel réaliste ainsi que des objectifs pour atteindre ce but. Le « référent » soutient le « référé » dans ses démarches, tant sur le plan social que professionnel.

Nous allons, en premier lieu, nous entretenir avec des agents d'insertion formés en travail social, tels que les maîtres-socioprofessionnels, les éducateurs et les assistants sociaux. Cependant, l'intérêt de comprendre l'accompagnement à travers le critère du Travail Social n'est pas exclusif, la « référence » pouvant être l'autre critère à considérer. De plus, l'âge et le genre ne sont pas des variables déterminantes pour notre enquête.

Dès le départ, notre recherche portait sur notre pratique professionnelle, d'où la volonté d'avoir un échantillon de neuf répondants, des professionnels plutôt que des bénéficiaires.

4.2.1 Profil des personnes interviewées

Le tableau ci-dessous précise le profil des personnes interviewées, sans pour autant négliger le respect de la confidentialité et de l'anonymat. Les informations sur les diverses formations et fonctions (toutes confondues) de la totalité de notre échantillon.

²¹ Voir Annexe 5 : les débouchés

Figure n°1: formations et fonctions occupées

Formations	Fonctions occupées
<ul style="list-style-type: none"> • Éducateur social (HES-SO) (n=2) • Maître socioprofessionnel (ES) (n=4) • Psychologue conseiller en orientation (Université) (n=1) • Autres formations universitaires sociales (n=2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Référents et conseillers en insertion (CI) (n=7) • Responsable d'atelier (n=4)
Autres formations citées	
<ul style="list-style-type: none"> • Divers CAS ES & HES • Diverses formations continues • Divers CFC (<i>certificat fédéral de capacités</i>) 	

Selon les sites, certaines dénominations concernant les fonctions « d'accompagnant » divergent. Par exemple un professionnel travaillant dans le cadre d'un atelier peut avoir la fonction de maître d'atelier ou de responsable d'atelier. Ou alors un TS peut avoir la fonction de responsable d'atelier et de référent, etc. Les termes concernant la fonction changent mais pas forcément le travail. Toutes les personnes interrogées sont amenées à accompagner des jeunes dans le cadre de la référence ou des ateliers dans une des mesures proposées par les structures. Les chiffres (n=) entre parenthèses dans le tableau ci-dessus représentent le nombre de professionnels interviewés pour chaque formation. Pour des raisons de confidentialité nous ne pouvons pas relier la formation et la fonction.

Les entretiens ont été menés entre le 18 octobre et le 21 novembre 2017 et ont duré entre 40 et 75 minutes.

4.3 Outil de recueil des données

Suite aux différentes recherches théoriques et aux diverses interrogations, nous souhaitons réaliser une démarche qualitative et non quantitative. Notre objectif est de comprendre comment les professionnels favorisent l'autodétermination chez les jeunes et non de comptabiliser des savoirs. Dumez (2013) définit ainsi la recherche qualitative :

« [...] la recherche qualitative s'efforce d'analyser les acteurs comme ils agissent. Elle s'appuie sur le discours de ces acteurs, leurs intentions (le « pourquoi » de l'action), les modalités de leurs actions et de leurs interactions (le « comment » de l'action). [...] Plus que de recherche qualitative, il faut donc parler de recherche compréhensive laquelle permet de manier du quantitatif tout en gardant son objectif de compréhension des acteurs. » (Dumez, 2013, p. 30).

La démarche qualitative est aussi appelée par Dumez (2013), la « *démarche compréhensive* ». Cette étude scientifique a pour but de comprendre et d'analyser un objet de recherche.

Afin de mener à bien cette démarche qualitative, l'outil mobilisé est l'entretien semi-directif. Il comprend une grille de questions préalablement définies par l'enquêteur. Cela permet de définir les règles et de poser les questions sans orienter la réponse de la personne interviewée. L'entretien est préparé à l'avance et sert de fil rouge. Des questions ouvertes sont proposées afin de favoriser l'échange et le dialogue :

« L'entretien semi-directif, ou semi-dirigé, [...] n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible. » (Quivy & Van Campenhoudt, 2015, p.171).

Nous avons, avec l'aide de notre directeur de TB²², réalisé notre guide d'entretien²³ semi-directif en respectant l'ordre des hypothèses posées précédemment, la logique étant de préciser le sujet au fur et à mesure de l'entretien, selon le « principe de l'entonnoir ». La première partie concerne le profil des personnes interviewées et des questions générales sur le SEMO. Ensuite, nous avons posé des questions ouvertes et, en conclusion de chaque hypothèse, une à deux questions fermées permettant la vérification des réponses et une bonne compréhension des propos.

Avant de débuter les entretiens « réels », nous avons testé notre guide en réalisant deux entretiens « fictifs » auprès de collègues présents dans notre structure. Cet exercice nous a permis de modifier notre guide en nous appuyant sur nos impressions et sur les retours des interviewés. Ces derniers furent positifs et nous ont démontré que les questions autres que celles de vérifications étaient ouvertes et favorisaient l'expression de la parole et la discussion. De plus, ceci a permis de vérifier la clarté et la pertinence des questions. Pour finir, nous avons décidé de mener les entretiens à deux avec chacun un rôle bien défini. Quand l'un mène l'entretien, l'autre adopte une posture d'observateur qui intervient ponctuellement pour rebondir sur les thèmes importants et pour épauler l'intervieweur qui, pris par le guide et l'échange, peut difficilement prendre de la distance. Nous avons inversé les rôles à chaque entretien.

4.4 Aspects éthiques

Tout d'abord, nous avons contacté les responsables des SEMO afin d'expliquer notre démarche et demander l'autorisation d'effectuer des entretiens auprès de leurs collaborateurs. Nous avons respecté la libre adhésion des personnes et avons transmis avant chaque rencontre les modalités telles que l'enregistrement et l'anonymat des entretiens.

Nous souhaitons que notre enquête soit menée dans le respect, l'éthique et le non-jugement. Nous mettons en évidence dans ce chapitre des points sur lesquels nous devons conscientiser les enjeux et rester attentifs à l'anonymat des entretiens.

²² Travail de Bachelor

²³ Voir Annexes 6 : guide d'entretien final

Notre formation en emploi nous permet de connaître le contexte dans lequel nous voulons faire l'enquête de terrain. Cet avantage nous offre un accès privilégié à la structure et aux personnes qui ont accepté de participer. Le fait de connaître la personne interviewée peut avoir aussi une certaine influence de par nos connaissances sur son travail au quotidien et nos échanges. Il est primordial de mener l'entretien sans aucun préjugé sur l'interlocuteur ou la structure. Dans notre institution nous avons une fonction de « référent » ; il faut donc faire preuve de vigilance et s'immerger dans le rôle de chercheur pour mener à bien nos entretiens. Nous devons adopter une posture « méta » afin de prendre du recul sur notre rôle au SEMO de Martigny.

De plus, nous respectons la libre participation des personnes interviewées tout en assurant la confidentialité des informations récoltées.

Pour finir, nous assurons que les données seront détruites dès la validation de notre travail de recherche.

4.5 Risques et limites de la démarche

Comme expliqué précédemment, nous sommes conscients que notre fonction peut être une force comme un biais pour notre travail de recherche. Nous avons endossé le rôle de chercheur sans cacher aux personnes interviewées notre travail d'accompagnant au sein de l'Arpi. Nous avons donc toujours été transparents quant à notre fonction, dans le but de respecter notre éthique de travail et de recherche. Le risque étant que les personnes interrogées se sentent moins à l'aise et/ou n'osent pas exprimer leurs opinions lors de l'entretien. Afin de minimiser ce biais, nous avons, lors de la création du guide d'entretien, fait très attention à ne pas poser de questions ambiguës. Nous avons centré notre discussion sur l'accompagnement des professionnels et leur travail au quotidien. Nous avons défini notre rôle de chercheurs et d'étudiants concernant cette recherche ainsi que le caractère scientifique de la démarche. Avant chaque entretien, nous avons pris le temps de nous présenter et d'expliquer nos parcours académiques et professionnels aux interviewés en les laissant libres de nous poser des questions.

Nous avons veillé à rester objectifs dans l'interprétation et en retranscrivant le plus fidèlement possible les propos recueillis lors des divers entretiens. Notre expérience professionnelle nous paraît, aujourd'hui, être un avantage pour la richesse des entretiens et plus particulièrement pour les questions de relance et d'approfondissement.

5. Résultats et analyse des données

L'objectif de ce chapitre concernant les résultats et l'analyse des données est de vérifier les trois hypothèses posées dans le chapitre trois. Dans ce point, nous commencerons par décrire notre démarche d'analyse. Ensuite, chaque hypothèse sera approfondie par la récolte des données, réunies à l'aide des entretiens. En fin d'analyse, nous trouverons une synthèse permettant de répondre à la question de recherche.

5.1 Principes et démarche de l'analyse

Une fois les entretiens effectués, nous avons commencé à traiter les informations recueillies. Afin de retranscrire les propos recueillis de la façon la plus authentique, nous avons enregistré les entretiens sur nos dictaphones. Avec l'accord de notre directeur TB, c'est la méthode de retranscription par thématiques qui a été choisie. Les données ont été retranscrites, analysées et classées en simultané et en fonction des hypothèses et des sous-thèmes qui en ressortaient. Dans un deuxième temps, les extraits sont réécoutés et retranscrits comme cités par l'interviewé.

Avant la retranscription des entretiens, un modèle de document²⁴ a été réalisé dans le but de pouvoir les retranscrire sur le même mode, car nous sommes deux à le faire. Suite à la retranscription, nous avons pu débuter l'analyse des données. Afin de faciliter la lecture, nous continuons à travailler sur la même structure et logique que notre guide d'entretien. Nous avons compilé les résultats obtenus de la totalité des entretiens afin d'améliorer la visibilité des réponses et des thèmes obtenus. Puis, nous avons mis en évidence le contexte général du SEMO défini par les professionnels. Suite à ceci, pour chaque hypothèse et thème, nous avons réalisé une mise en perspective théorique. Les extraits de propos tenus par les professionnels sont en gras afin de les différencier des citations d'auteurs. Les données recueillies sont articulées avec notre cadre théorique et une synthèse est réalisée pour chaque hypothèse dans le but de mettre en évidence les éléments essentiels et de répondre à la question de recherche.

5.2 Contexte général du SEMO

Au début de chaque entretien, nous demandons aux divers professionnels de définir la structure dans laquelle ils travaillent. Nous avons recueilli les réponses et avons résumé et traduit ce qu'est un Semestre de Motivation pour les travailleurs sociaux travaillant dans une de ces mesures. La question est posée comme suit :

Avant d'entrer dans le vif du sujet, si vous deviez expliquer à quelqu'un qui ne connaît pas le SEMO le travail que vous faites, que diriez-vous ?

Après avoir analysé les entretiens, nous pouvons diviser la réponse en trois sous-thèmes. Un premier qui identifie le rôle du SEMO dans les grandes lignes et de manière à l'expliquer au citoyen « lambda ». Un second qui énumère les partenaires et, enfin, un troisième mentionnant les points forts puis les lacunes du SEMO sans connaître les tenants et les aboutissants du guide d'entretien et de la thématique de notre TB. La question est posée d'une autre manière à la fin de l'entretien avec la perspective de l'autodétermination. Nous ferons un lien pour relever les points convergents et/ou divergents.

²⁴ Voir Annexe 7 : modèle de document pour la retranscription des données

5.2.1 Le SEMO

Ce qui saute aux yeux quand les professionnels décrivent leur structure est qu'il y a quatre axes. Le premier est l'âge des assurés qui est défini par le cadre légal. Le second explique quel est le profil des jeunes qui viennent au SEMO. Le troisième est plutôt une explication de leurs tâches au quotidien, ce qu'ils font avec le jeune et le quatrième est le but poursuivi. Toutes les réponses ne contiennent pas les quatre axes mais aucune n'en a un cinquième. Ils sont aisément repérables dans la réponse qui suit :

« Bon je l'explique souvent, je dis souvent que c'est euh des jeunes qui ont pour la plupart terminé leur école obligatoire pis qui se sont pas trouvé d'apprentissage ou qui ont pas euh d'idées sur ce qu'ils veulent faire encore, ou enfin leur orientation professionnelle est pas claire et pis nous on essaie de démêler ça avec eux, voir qu'est-ce qui iiiih il leur f.. ouais, qu'est-ce qu'il les tente comme travail et puis euh mettre en place des moyens pour euh leur permettre de, d'accéder à ce travail, euh par le biais de stages, par le biais de, ouais, ultimement un contrat d'apprentissage, c'est ce qu'on vise tout le temps. Voilà, on les aide à trouver des places d'apprentissage en fait, en gros. » (Entretien n°6).

Les deux premiers axes définissent **la population accueillie**. Les professionnels s'appuient, en premier lieu, sur le cadre légal puis sur les profils qu'ils rencontrent au quotidien.

« Ça va de 14 ans et demi à 25 ans. » (Entretien n°8).

Telle est la fourchette la plus large que l'on nous a donnée. Les SEMO accueillent des jeunes à partir de 14-15 ans qui ne sont plus en âge de poursuivre leur école obligatoire où qui l'ont terminée. Légalement, ils peuvent venir jusqu'à 25 ans mais il est rare qu'il y ait des jeunes de plus de 20 ans.

« Donc c'est une structure euh d'insertion professionnelle qui s'occupe principalement de jeunes âgés de 15 à 20 ans, légalement on pourrait les prendre euh plus âgé mais dans les faits c'est jusqu'à 20 ans qui, qu'ils viennent chez nous, à peu près. [...] » (Entretien n°5).

Ils sont pour la plupart en rupture scolaire ou d'apprentissage. Ce sont des jeunes représentatifs de notre société avec des parcours, des compétences et des projets très hétéroclites. On se rend compte dans les réponses qu'il n'est pas possible de donner une seule définition de la population accueillie au SEMO, qu'il pourrait y avoir autant de définitions que de situations. Cela étant, on peut quand même sortir trois profils types qui sont :

- Les jeunes sans projet professionnel et qui ont besoin du SEMO pour découvrir les différents domaines qui s'offrent à eux.
- Les jeunes devant développer leurs compétences professionnelles et scolaires et ne pouvant pas rejoindre le premier marché du travail dans l'immédiat. Les professionnels les accompagnent dans la recherche d'une solution transitoire
- Les jeunes qui ont déjà acquis une certaine maturité professionnelle et qui, pour une raison ou une autre, ont vécu une rupture d'apprentissage. Ils doivent soit se relancer dans leur domaine ou redéfinir leur choix professionnel.

Les deux derniers axes, à savoir les objectifs et les outils utilisés pour les atteindre, définissent **la mission**.

« J'explique que c'est une mesure, un peu comme un camp d'entraînement pour entrer dans le monde du travail. C'est le marché intermédiaire entre l'école et le monde professionnel et puis souvent la question qui revient c'est : ce sont des jeunes à problèmes ? Mais le seul problème qu'ils ont c'est qu'ils n'ont pas de boulot donc c'est leur permettre d'entrer dans le monde du travail et d'acquérir les règles du jeu. » (Entretien n°7).

Pour les professionnels, la mission est de proposer un encadrement dans le but de mener les jeunes à une insertion professionnelle ou au plus près de cette dernière. Pour ce faire, ils ont accès à divers ateliers, à des stages et à un suivi scolaire personnalisé pour acquérir les compétences sociales et professionnelles.

5.2.2 Les principaux partenaires mobilisés

Pour éviter de ne rendre qu'une liste exhaustive des partenaires mentionnés, nous les avons classés par rapport aux nombres de fois qu'ils ont été cités et par ordre d'apparition dans l'entretien.

Figure n°2: partenaires mobilisés par les TS

Nombre de fois cité	Partenaires
5	<ul style="list-style-type: none"> • CMS (Centre médico-social) • Employeurs (entreprises) • CDTEA (Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent) (et psychologues)
4	<ul style="list-style-type: none"> • OPE (Office pour la protection de l'enfant) • AI (Assurance Invalidité) • CIO (compris conseillers en orientation)
3	<ul style="list-style-type: none"> • ORP (Office régional de placement)
2	<ul style="list-style-type: none"> • Famille (parents, fratries)
1	<ul style="list-style-type: none"> • Tribunal des mineurs • Addiction Valais • SIPE (Sexualité Information Prévention Education) • Tuteur • IPT (Intégration pour tous) • APEA (Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte) • AEMO (Action Éducative en Milieu Ouvert) • Institution comme la Fontanelle • Coach sportif

Il est important de signaler que les assistants sociaux sont souvent cités sans définir la structure dans laquelle ils travaillent. Ils sont souvent mentionnés juste avant les CMS. À noter que l'ORP, le principal mandataire des SEMO, n'est énoncé que trois fois.

Les partenaires énumérés semblent être principalement des leviers à l'insertion plus que des offices mandataires. Les professionnels nous ont parlé de « cas par cas », de mettre le jeune au centre de l'intervention et de jouer « carte sur table » avec les employeurs.

« Tout ce qui gravite autour du réseau social, les ORP, l'OPE, le CDTEA. Voilà, tout ce qui est en lien avec le social et autrement, évidemment les entreprises, [...]. Donc, voilà, je considère aussi que les patrons sont les, à mon avis, les partenaires privilégiés, [...]. Euh tout ce qui est en lien avec le social et les difficultés, [...]. Donc euh, donc voilà, mais après je mobilise effectivement le réseau lorsque c'est nécessaire [...] j'ai vraiment euh l'objectif, en tout cas le mien, c'est de mettre le jeune au centre et puis de le responsabiliser un maximum par rapport à la suite. » (Entretien n°7).

Nous pouvons constater que le réseau de partenaires est dense et qu'il diffère pour chacune des situations. Nous remarquons, dans les entretiens, que l'accompagnement n'est pas seulement bilatéral entre le référent et l'assuré. S'il est centré sur l'individu, il doit aussi prendre en compte des partenaires considérés, ainsi que le montre l'entretien ci-dessus, comme étant privilégiés.

5.2.3 Les points forts et les lacunes du SEMO

Les réponses ont été très variées selon le SEMO et la fonction du professionnel. Plusieurs thèmes ont été abordés : le cadre légal, le cadre de la structure et la réponse aux besoins de la population accueillie qui peut être en porte-à-faux avec le mandat.

Les adolescents peuvent trouver la transition compliquée à gérer. Un suivi de 40 heures par semaine leur permet d'effectuer au mieux ce passage alors qu'ils auraient certainement baissé les bras en restant à la maison. L'accompagnement permet aussi de repérer et de faire un bilan des problèmes et des compétences du jeune qui peut prendre un nouveau départ. Mais, à contrario, les professionnels énumèrent différents risques comme celui de l'assistnat, « [...] **Ils ont 15 ans et sont déjà à l'assurance chômage.** [...] » (Entretien n°4). Une des hypothèses amenées par un professionnel est que certains jeunes ont besoin de se retrouver sans travail et sans argent pour rebondir et pour que les parents s'impliquent. Si le coaching individualisé est essentiel pour les interviewés, on ressent aussi une certaine frustration engendrée par les restrictions budgétaires et temporelles. Ils nous disent avoir de moins en moins de moyens pour faire un suivi de qualité dans le temps imparti.

Un élément qui ressort est l'importance du SEMO qui est, en Valais, une des seules entités à faire le lien entre les mondes scolaires et professionnels. Ils estiment qu'il y a une trop grande disparité entre les profils accueillis et qu'il manque une étape pour une partie d'entre eux. Ils proposent que cette étape se fasse soit au SEMO en adaptant la mesure, soit dans une autre structure.

Pour ce qui est des fonctionnements internes, les interviewés trouvent que l'organisation, le travail en équipe, le coaching individualisé, les ateliers projet (technique de recherche d'emploi TRE) et le suivi scolaire sont vraiment bien faits et une réelle chance pour les jeunes. C'est moins flagrant pour les ateliers professionnels où les jeunes développent leurs compétences manuelles. Bien que très proche du monde du travail, le contexte (un MSP pour environ cinq à huit jeunes) ne permet pas de s'en rapprocher davantage.

« Le point fort je dirais, c'est d'avoir euh vraiment des, des ateliers qui sont, je trouve, adaptés pour que les jeunes se rendent compte vraiment ce que c'est le

milieu du travail. [...] que je trouve bénéfique aux jeunes où ils ont vraiment des ateliers d'ocup... euh des ateliers pour entraîner les compétences euh techniques au travail, des renforcements scolaires avec les cours plus du, des entretiens individuels avec les référents, ça je trouve c'est vraiment bien ficelé, bien foutu. Plus le temps, ils ont des ateliers projet pour faire des démarches, faire des recherches, mettre en place. Je trouve qu'ils sont bien, bien encadrés.

Après les points que je sortirais un peu négatifs, ça serait [...] que certains ateliers, les jeunes, peut-être, ont un trop grand décalage quand ils vont en stage où ils sont dans un domaine où ça va beaucoup plus vite [...]. En fait, c'est vraiment au niveau du contexte je trouve un peu le, le point faible parce que c'est pas représentatif du milieu du travail où, bein ils sont cinq-six, ils sont tous un peu du même âge, il y a qu'un chef, y'a, c'est un peu ce, le contexte qui, que je trouve qui favorise pas ce qui se passe vraiment au dehors. » (Entretien n°3).

Si certains nous ont parlé d'une excellente collaboration avec un réseau d'employeurs dense, d'autre nous ont dit qu'il y a un manque d'entreprises partenaires.

Après avoir analysé les données introductives recueillies, nous entrons dans le vif du sujet en posant des questions autour de nos hypothèses de compréhension. Ces dernières se suivent afin de préciser le sujet au fur et à mesure de l'enquête.

5.3 Hypothèse 1 : politiques sociales et cadre légal

Avant de débuter l'analyse de l'hypothèse une, rappelons sa formulation :

Le contexte des politiques sociales et le cadre légal en vigueur conditionnent l'accompagnement du travailleur social dans un SEMO.

Elle a pour sujet le contexte politique et légal dont dépend le Semestre de Motivation. Quelle influence ce cadre a-t-il sur l'accompagnement des travailleurs sociaux ? Toujours dans une perspective d'autodétermination, les valeurs prônées par l'assurance chômage, à savoir l'activation, la durabilité et la rapidité du placement, permettent-elles de favoriser la parole et le désir des jeunes ? Ou à l'inverse, le professionnel doit-il diriger le projet pour répondre au mandat ? En lien avec cette hypothèse, nous avons souhaité comprendre l'influence des politiques sociales et du cadre légal sur l'accompagnement proposé par des travailleurs sociaux dans un SEMO.

Suite à la retranscription des entretiens, plusieurs thèmes sont ressortis. Nous les avons sélectionnés un par un afin de les analyser en profondeur dans ce chapitre.

5.3.1 Étapes de l'accompagnement et objectifs associés

La première étape mise en avant par les professionnels est l'inscription du jeune à l'Office régional de placement qui se déroule avant l'entrée en mesure. Quand le jeune est inscrit et peut intégrer la structure, l'accueil de ce dernier est incontournable. Celui-ci se compose d'explications sur le fonctionnement de la structure et du règlement en vigueur. Dès ce travail réalisé, les jeunes se retrouvent en « semaines d'essai » qui varient d'un SEMO à l'autre, d'une à deux semaines. Une fois ces semaines validées, le jeune signe un contrat de travail. Ensuite, il évolue dans les différents ateliers proposés par la structure. Ces phases sont souvent citées comme étant des « phases d'observation et/ou

d'adaptation ». Le travail de référence et d'accompagnement du jeune autour de son insertion socioprofessionnelle peut débuter à ce stade. L'objectif lié à cette étape est de connaître la structure et de décider si elle est adaptée ou pas. On y effectue un bilan de la situation actuelle du jeune ainsi que des tests d'intérêt et scolaires.

Les personnes interviewées parlent ensuite de phase « *d'orientation* ». Les jeunes définissent une liste de métiers réalistes en fonction de leurs compétences professionnelles, sociales et scolaires, tout en prenant en considération les débouchés sur le marché actuel de l'emploi.

« [...] soutien à la recherche d'emploi, voilà, qui va se découper en partie, euh, orientation, donc définition des intérêts, évaluation, définition du potentiel et puis ensuite analyse pour moi, c'est, ben, la mise en relation de ces deux aspects-là et puis de ce qui existe sur le marché du travail. » (Entretien n°4).

Ce travail est réalisé à l'aide de tests d'intérêt, de tests scolaires et de tests d'aptitude ainsi que de l'expérience de travail acquise dans les différents ateliers.

Dans la majorité des entretiens réalisés, les « *référents* » expriment l'idée que le travail d'accompagnement dépend de la situation du jeune à l'entrée dans le programme. Dans certains cas, ils arrivent avec un projet professionnel concret et réaliste. Le processus d'orientation est donc restreint et l'accompagnement peut être dirigé vers la phase appelée « *postulations* », qui consiste à rechercher activement une solution professionnelle.

« [...] Ça dépend où le jeune en est. Certains jeunes ont besoin d'une phase, ben, de découverte de certains métiers euh, et d'autres pas parce qu'ils arrivent ici en étant déjà sûrs de leur choix et puis c'est des métiers réalistes. Alors là euh, ben c'est la phase où ils vont commencer à préparer les dossiers de candidature. [...] » (Entretien n°2).

« Les étapes, elles vont être euh définies en fonction de euh, de là où se trouve le jeune finalement. Pour certains jeunes, ils arrivent au SEMO avec un projet qui est déjà bien posé, bien clair. Donc là, c'est clair que ce sera plus un accompagnement plus affiné, on va dire la recherche. Et puis pour d'autres jeunes, ils arrivent avec euh, avec aucun, aucune idée de, du projet professionnel. [...] Des fois le projet rêvé, n'est pas forcément le projet euh, le plus réaliste. [...] ça c'est vraiment en fonction du jeune, de ses besoins et puis aussi de euh, de, du marché du travail. [...] » (Entretien n°7).

Parallèlement à ces deux premières phases, les personnes interviewées nous parlent de la création du lien entre « *référent/référé* », déterminant pour la majorité des professionnels. C'est un outil riche et nécessaire au bon déroulement du suivi. L'objectif est d'apprendre à connaître le contexte familial et social du jeune afin de mettre en évidence les ressources et les freins liés à l'insertion socioprofessionnelle de ce dernier.

« Quand on apprend qu'on est référent d'un jeune, il y'a une première étape c'est d'entrer en contact, en lien avec ce jeune. Essayer de faire un petit peu alliance. Euh, un peu mieux le connaître, connaître son contexte familial etc. Pour moi il y'a cette première étape qui est importante. » (Entretien n°8).

Dès que le projet professionnel est défini et réaliste, la recherche active de solutions professionnelles peut débuter. L'objectif étant de trouver une solution professionnelle adaptée aux besoins et aux compétences des jeunes.

« [...] En espérant qu'au bout des six mois, il a trouvé sa place et puis qu'on ait réussi à le placer en apprentissage, ou bien d'autres solutions. » (Entretien n°1).

Les types de solutions professionnelles peuvent diverger selon les besoins et les problématiques des jeunes. Certains peuvent évoluer dans une formation à l'aide d'un accompagnement spécifique, par exemple en collaboration avec l'Assurance Invalidité et des centres de formation spécialisés.

Des étapes prescrites par la logistique des mesures du marché (LMMT) existent. Elles parlent de « *démarches préalables à l'entrée dans le semestre* » et du « *fonctionnement du semestre* ». Lors des entretiens, les professionnels définissent clairement ces étapes de travail, ordonnées par le cadre légal. Nos recherches nous permettent d'allier les propos recueillis avec des éléments théoriques qui se basent sur la LMMT (2014).

La LMMT (2014) décrit en trois « *axes* », la structure et le concept du programme. La première phase répond à la question « *qui suis-je ?* » et peut être appelée « *orientation* ». Elle comprend l'observation et l'analyse de la situation du jeune sur différents plans : personnel, familial, social et professionnel. Il faut commencer par identifier les problématiques qui pourraient freiner l'entrée ou le retour sur le marché du travail. La deuxième phase se nomme « *la cible* » ou la phase de « *préparation* » et répond à la question « *qu'est-ce que je veux ?* ». Elle détermine, avec le jeune, l'orientation professionnelle à l'aide de divers tests d'intérêt, de stages, de tests d'aptitude, etc. afin de créer un projet professionnel. La troisième et dernière phase se base sur la question « *que suis-je capable de faire ?* ». Durant cette phase, il convient de vérifier le réalisme du projet en prenant en compte les « *désirs et possibilités effectives* ». L'objectif lié consiste en la recherche active d'une place de formation. Les professionnels du terrain ont exprimé ces idées en utilisant d'autres termes qui rejoignent la directive cantonale. Dans les propos recueillis par les travailleurs sociaux, les étapes sont nuancées, chaque jeune ne participe pas forcément à toutes les étapes. C'est en fonction de leurs besoins et de leurs problématiques que le travail dans chaque phase se construit.

Durant la première phase, les professionnels nous parlent de « *contrat de travail* » signé entre le jeune, ainsi que ses représentants légaux s'il est mineur, et la structure. Cela rappelle la notion de contractualisation citée par Badan, Bonvin & Moachon (2004) cité par Pinho et Antonin-Tattini (2013): « *un lien contractuel entre l'individu et organismes d'application de prestations sociales et, par extension, l'État (contractualisation)* ». L'individu établit un lien contractuel avec la mesure d'insertion dans laquelle il souhaite évoluer.

Les étapes exposées par les professionnels sont équivalentes à celles de la directive cantonale (LMMT, 2014).

5.3.2 Les passages obligés

Afin d'appuyer la première question ciblée sur l'hypothèse une, autour des principales étapes d'accompagnement, nous demandons à tous les travailleurs sociaux s'il existe, à leur sens, des passages obligés.

Les réponses sont multiples. Nous remarquons que souvent, ces étapes ne sont pas citées dans un premier temps, lorsque nous discutons des « *étapes de l'accompagnement* ». Grâce à cette deuxième question, les personnes interviewées, mettent en évidence des passages tels que, les « *rencontres hebdomadaires* », la « *création du lien* » ou de « *l'alliance* », mettre au « *centre du projet le jeune* », afin de lui permettre d'être acteur, mener à bien la « *transition entre l'adolescence et le monde du travail* », découvrir les intérêts du jeune et travailler sur son autonomisation.

« Je trouve, c'est le, euh, moi, c'est rendre attentif, ce que je prends vraiment le plus de temps avec le jeune au départ, c'est de rendre attentif que ça va être lui l'acteur du, de son projet et que le temps lui est compté. » (Entretien n°3).

« Alors, ce que moi je trouve qui est important pour les jeunes, c'est de, comment dire, s'affranchir un peu de l'adolescence (rire). A quelque part, c'est un peu ça quoi, c'est de sortir un peu de l'adolescence et puis de rentrer, de se projeter dans le monde du travail. [...] » (Entretien n°6).

« Pour moi c'est l'alliance avec le jeune, le reste je pense qu'il n'y a rien d'obligé. Et puis même ça, ce n'est pas forcément obligé. » (Entretien n°8).

Les propos des professionnels traduisent les étapes du travail d'accompagnement. Dans le chapitre précédent, ils parlent des phases dites prescrites, plus « générales » de l'accompagnement du jeune dans la structure. Dans cette partie, ils décortiquent ces étapes qui se composent d'une multitude de sous-étapes importantes au suivi et à la création d'un projet professionnel réaliste. Le travail d'accompagnement est complexe et ne se base pas uniquement sur les étapes prescrites par les mesures du marché du travail. Elles se démultiplient afin de permettre aux jeunes d'être au centre de leur projet et de répondre au mandat.

Le sous-thème précédent représente le travail dit « *prescrit* ». En revanche, celui-ci représente plutôt le travail dit « *réel* » du terrain.

Sylvie Mezzena dans un article rédigé en 2011, s'intéresse, entre autres, à analyser les activités professionnelles et émet le postulat qu'il existe un écart entre le travail « *prescrit* » et le travail « *réel* ».

« Ce postulat affirme que toute activité implique pour le professionnel de devoir combler un écart irréductible, instauré entre la tâche prescrite (issue du cahier des charges, du descriptif de la mission, des directives institutionnelles, bref de l'organisation du travail) et l'activité prise dans les contingences du réel émergeant dans les situations de travail. » (Mezzena, 2011, pp. 38-39).

Elle explique que les prescriptions sont « *générales* » et ne prennent pas en compte la singularité et la variété des situations. L'activité dite « *réelle* » se découvre dans l'expérience quotidienne du TS, lorsqu'il fait face aux imprévus et qu'il doit développer sa pratique professionnelle. « *L'activité réelle consiste à se confronter aux résistances du réel, à ce qui ne marche pas comme prévu. Travailler, c'est alors expérimenter des manières de faire nouvelles* » (Mezzena, 2011, p. 41).

Mezzena (2011) démontre que c'est dans cet écart entre le prescrit et le réel que découle « *l'intelligence pratique* » qui amène à réaliser le travail. Elle met en avant l'idée que tout le travail de prescription réalisé à travers des cahiers des charges, des protocoles, etc. ne démontre pas véritablement l'activité dans son « *déroulement effectif* ».

« Mais c'est aussi l'idée que le discours sur l'action, par exemple toutes les tentatives de formalisation plus ou moins poussées sur l'action (dans les cahiers des charges, dans les référentiels de compétences ou encore dans les colloques), ne pourront jamais approcher et rendre véritablement compte de l'activité dans son déroulement effectif et immanent. L'analyse de l'activité souligne que celle-ci est irrémédiablement incertaine et que ses contenus ne peuvent jamais être complètement prédéfinis, tout comme l'expérience du travail ne peut tout à fait être complètement anticipable. » (Mezzena, 2011, p. 48).

Analyser l'activité consiste à prendre en considération tout son contexte, car il se voit influencé par de nombreux déterminants. Mezzena (2011) explique qu'une partie du travail effectué, de la « *professionnalité* » est en lien et renvoie à la part « *explicite et codifiée du savoir-faire* ». Les professionnels utilisent cette part du travail pour justifier leur pratique « [...] si une part de la professionnalité renvoie à la part explicite et codifiée du savoir-faire dont les professionnels se servent pour justifier l'action (méthodes

d'intervention, directives, protocoles, etc.) » (Mezzena, 2011, p. 49). En reprenant ses termes, cette idée rend l'intervention « transparente », car le savoir mobilisé « peine à être dit », comme si elle [la connaissance pratique] « était toute naturelle et non pas le fruit d'une connaissance ».

L'entretien n°5 résume bien cette idée de situation de travail « réel ». L'interviewé mentionne des pratiques, parfois mises en second plan, qui permettent de faire évoluer le travail d'accompagnement.

« Je pense que ouais, il y a toujours deux parts dans les entretiens et dans les, dans le suivi. Il y a bien sûr la part du, du prescrit où on doit, où on doit donner des objectifs où on doit réfléchir avec eux pour euh, la recherche professionnelle mais je pense que euh, il y a aussi une partie de, de discussion, de réflexion enfin moi je trouve hyper important justement qui, qu'ils puissent avoir confiance en moi, qu'on puisse discuter, même de tout et de rien et ça ça se passe dans les entretiens mais je pense que ça se passe aussi de manière informelle dans les couloirs, aux pauses, dans le travail en atelier aussi, vraiment, donc ça fait partie aussi du, du suivi. Je pense ya, les entretiens sont très importants mais tout ce qu'il y a autour, tout ce qui gravite autour, tout ce qui est informel ça a aussi son importance. » (Entretien n°5).

Le savoir-faire est pourtant réel, mais les termes utilisés tels que le « *feeling* », « *l'intuition* » ne sont pas selon Mezzena (2011) « *facilement formalisables* ». Il est donc difficile d'*« objectiver* » les connaissances pratiques dites « *de nature sensible* ».

« [...] toutes ces enquêtes menées en situation pour résoudre les problèmes pratiques et qui sont essentielles pour faire avancer le travail, mais qu'il est pourtant risqué de visibiliser car l'approximatif, le tâtonnant, l'expérimental, le non-maîtrisé voire l'erreur sont des termes peu appréciés dans le monde du travail. Pourtant, travailler c'est tenir dans l'action, entre enquêtes plus ou moins risquées et routines sécurisantes ou ennuyeuses, entre voies nouvelles à explorer et manières de faire stabilisées. » (Mezzena, 2011, p. 49).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRE 

5.3.3 Exigences fixées par le cadre légal

Le but est ici de comprendre comment les travailleurs sociaux qualifient les exigences fixées par le cadre légal et s'ils favorisent ou non l'accompagnement des jeunes dans une perspective d'autodétermination.

Les professionnels interviewés expliquent le cadre légal fixé par l'Assurance Chômage. Ils décrivent une durée de droit aux indemnités limitées par le temps. Les jours de délai cadre qui donnent droit aux diverses prestations sont au maximum de 210 jours. Ce dernier se base en général sur un semestre de mesure. Si le jeune possède encore des indemnités, une demande de prolongation peut être effectuée sous condition. Ce n'est pas une démarche automatique, la mesure continue sur demande et motivation. De plus, durant le passage du jeune dans la structure, les professionnels sont tenus de faire des bilans de situation de chaque suivi. Il y a certaines exigences administratives.

Les travailleurs sociaux expliquent qu'il existe peu d'exigences réellement prescrites par le cadre légal autre que la recherche de solutions professionnelles adaptées aux besoins du jeune. Le but est de permettre aux jeunes d'acquérir les compétences professionnelles et sociales afin de s'(ré)insérer sur le marché du travail avec pour objectif une insertion rapide et durable.

« Il y a la durée, euh, du droit du jeune, pour moi ça c'est un truc assez central [...] on est censé faire de l'insertion durable avec les jeunes et le reste c'est pas tellement prescrit. » (Entretien n°4).

« Le but principal c'est quand même de trouver une solution professionnelle pour ces jeunes, une solution qui soit adaptée à leurs, leurs besoins et leurs compétences. Ça peut être une, euh une solution en école ou bien en centre spécialisé tel que l'ORIF ou alors euh un apprentissage. [...] » (Entretien n°5).

Le travail d'accompagnement se base aussi sur l'acquisition des compétences sociales et professionnelles des jeunes afin de permettre non seulement l'entrée ou le retour sur le marché de l'emploi, mais aussi l'amélioration des compétences afin de se rapprocher des exigences attendues par ce même marché. Nous remarquons que les professionnels traduisent parfois le cadre légal à travers les règlements ou les « codes de conduite » des structures et les compétences que les jeunes doivent acquérir afin de répondre au mandat.

« Pour moi, une exigence hyper importante est la ponctualité. [...] on sait qu'une des premières causes de licenciement dans les entreprises c'est le non-respect des horaires. Après bien sûr le comportement, qu'il ait un comportement correct, qu'il soit poli, euh, voilà, qu'il suive les directives, le règlement. On a un règlement au SEMO, il doit s'y tenir. C'est comme dans toute entreprise. [...] » (Entretien n°1).

« Pour moi, les principales exigences fixées par le cadre légal c'est, euh, ben c'est les fondamentaux. C'est la ponctualité, c'est, hum, c'est le respect euh d'autrui, c'est, euh, les droits et les, et les devoirs finalement de de l'apprenti. [...] » (Entretien n°7).

Suite à cette interrogation, nous demandons aux professionnels, comment ils qualifient ces exigences par rapport à leur accompagnement. En termes de solutions professionnelles (durabilité et rapidité), elles sont现实istes en fonction de la situation et des problématiques du jeune. Mais, dans certains cas, le jeune termine la mesure avec une solution qui n'est pas toujours réaliste et réalisable de par leurs difficultés.

« [...] Trouver sa place d'apprentissage, non parfois c'est pas, c'est pas réaliste. Enfin comme j'ai dit avant, on a tellement une palette de jeunes où c'est que certain ben oui, ils trouveront euh plus facilement que d'autres, mais y'en a d'autres qui arrivent ici où c'est que, euh, ben de par leur histoire de vie ou leur parcours scolaire euh, ils, c'est trop tôt pour eux de trouver. Enfin ils sont pas encore prêts à trouver une place. [...] » (Entretien n°2).

Chaque situation est singulière, en fonction du contexte social, scolaire et personnel de chaque personne. Les exigences fixées par le cadre légal sont adéquates pour une partie des personnes accueillies dans les programmes.

« ça va bien pour les jeunes qui, qui vont bien, euh qui ont un petit accident de parcours, mais qui vont pas trop mal. Quand je dis bien c'est qu'ils vont pas trop mal et qui ont quand même pas mal de compétences, mais pour ces jeunes un peu plus cabossés, c'est pas réaliste. » (Entretien n°9).

Une nuance est à percevoir dans la parole des professionnels. Le cadre légal convient à une partie des participants aux mesures d'insertion, si l'objectif visé est le retour rapide sur le marché du travail. Pour certains l'accompagnement se basera plus sur une évolution des compétences sociales et professionnelles qui les mènera vers l'insertion sans viser dans l'immédiat la recherche d'apprentissage ou de formation. Dans cette perspective, le SEMO peut être perçu comme une étape intermédiaire avant l'insertion.

Le cadre légal permet aux professionnels d'établir une marche à suivre, une ligne directrice, sans pour autant être limité par ce dernier. En effet, il permet d'établir le cadre, bénéfique à l'accompagnement du jeune et utile aux référents.

« [...] le cadre légal, il existe, après c'est nous, la marge de manœuvre qu'on fixe par rapport à ça. Moi je pense qu'on a une grande, grande liberté. Et souvent euh, le cadre légal, il nous permet de poser des limites et puis des repères dans l'évolution du jeune. [...] » (Entretien n°7).

Il peut être un levier et une ressource pour l'accompagnement proposé par les professionnels.

Dans le cadre théorique, nous parlons plus spécifiquement de la notion d'insertion. C'est un terme fréquemment utilisé par les professionnels interviewés. L'objectif d'une mesure d'insertion socioprofessionnelle est la recherche de solutions professionnelles adaptées. Les travailleurs sociaux expriment le fait qu'une des exigences du cadre légal est d'amener le jeune vers une solution professionnelle, le plus rapidement et durablement possible. Malgré tout, pour certains les situations sont trop complexes et l'accompagnement n'aboutit pas, dans l'immédiat à une solution professionnelle. Certains jeunes ont besoin de plus de temps afin d'évoluer et d'améliorer les différentes compétences qui leur permettront de s'insérer sur le marché de la formation et de l'emploi. Notre cadre théorique tente de définir la notion d'insertion en l'expliquant comme étant selon Castra (2003), un « processus » et un « état final ». Par processus il exprime l'idée d'une « transition d'un état à un autre ». L'insertion peut se traduire par une évolution des compétences sociales, personnelles et professionnelles du jeune, de son entrée jusqu'à la fin de la mesure. Par état final, il entend que l'insertion est une « participation « normale » à la vie de la cité ». L'insertion vise autant la socialisation que l'entrée sur le marché du travail.

L'extrait tiré de l'entretien n°8 démontre l'idée que l'insertion est un mouvement, une évolution d'un état à un autre, pas uniquement ciblé sur l'axe social et économique.

« Pour moi, mon mandat, euh, finalement c'est de, c'est de suivre le jeune dans son évolution et très souvent, enfin pas très souvent, très souvent il trouve une place d'apprentissage, mais des fois pas. Et je trouve que c'est important aussi de mettre en valeur tout ce qui est fait durant cette période, même si le jeune, finalement ne trouve pas de place d'apprentissage. Parce que souvent, il a passé de nombreuses étapes et il est prêt pour autre chose, qu'en arrivant au SEMO. » (Entretien n°8).

Le contexte théorique met aussi en évidence la notion d'insertion professionnelle et d'insertion sociale. Diverses théories existent à ce sujet, certains auteurs expriment l'idée qu'insertions sociale et professionnelle sont étroitement liées. Pour d'autres auteurs, l'insertion sociale serait une étape qui primerait sur l'insertion professionnelle : « [...] l'insertion dite sociale est toujours un préalable à l'accès à l'emploi. » (Castra, 2003, p.12).

Une majorité des professionnels interviewés nous parle de la notion de « temps », en termes de durée des mesures. Lors des entretiens, nous avons rebondi sur cette notion. La partie suivante traite de ces informations.

5.3.4 La durée des mesures

La durée des mesures est une préoccupation qui est régulièrement ressortie des entretiens. C'est un élément central ressenti dans l'accompagnement des professionnels.

Comme définie dans le sous-thème précédent, la durée de la mesure préoccupe de nombreux professionnels interviewés. En effet, elle tend à se raccourcir. Pour certains jeunes, le durcissement de la durée des mesures peut être envisagé comme un levier qui permet son activation. Pour d'autres, elle freine considérablement le travail de référence, car le temps imparti est trop court pour engendrer les démarches nécessaires à l'évolution du jeune dans son insertion socioprofessionnelle.

« Faut dire quand même, que moi quand j'ai commencé euh, le jeune avait droit à 12 mois, hein. [...] Après, il y'a eu la votation du frein à l'endettement, [...] Tout le monde a voté oui et du coup ça a été appliqué mais tout de suite. Trois mois plus tard c'était appliqué quoi, donc nous du coup, c'est de là que ça a baissé à 9 mois la mesure. [...] de la volonté politique, ça c'est le résultat. [...] c'est stress. » (Entretien n°1).

« Au niveau du temps, ben, c'est difficile à gérer. Certains jeunes, ben pour qui ça va bien, ben le temps c'est nickel. Pis certains, enfin, d'autres où, ben, on doit mettre en place euh, un réseau, leeeuh les demandes Al, le perfectionnement scolaire, et tout ça, c'est, ben le temps il est trop court. » (Entretien n°2).

« D'un côté je trouve que c'est pas un euh, c'est pas vraiment un inconvénient parce que ça, ça permet en fait aux jeunes de pas trop avoir de, pas de confort je dirais, mais d'avoir en fait la pression du temps dès le départ qui peut le faire s'activer plus rapidement. » (Entretien n°3).

Les professionnels nuancent la question du temps. En effet, chaque situation doit être considérée dans son contexte. Les jeunes ont des besoins spécifiques en fonction de leur situation et de leurs problématiques. Pour certains, le temps imparti suffit, alors que pour d'autres il manque. Lorsque les situations se complexifient, qu'il faut mettre en place un réseau socioprofessionnel, l'accompagnement se retrouve souvent freiné et influencé par la durée de la mesure.

Dans le chapitre théorique sur « *les politiques sociales et insertion* », nous mettons en évidence les valeurs prônées par les politiques actives en matière d'insertion, soit la rapidité et la durabilité. Reprenons la citation choisie :

« La volonté de remettre au plus vite les personnes sans-emploi sur le marché du travail s'est principalement manifestée par l'émergence de politiques dites « actives » dans les domaines de la protection sociale des pays occidentaux. » (Kuehni, 2016, p. 131).

Les personnes interviewées nous font part de cette notion de « *temps* » en tant qu'exigence du cadre légal, que ce soit en termes de droit aux prestations ou de durabilité du placement.

Le SEMO est comme nous l'avons précisé, directement lié à la loi sur l'Assurance Chômage. Le dossier de l'ARTIAS (2013) cité dans la partie théorique de notre recherche, met en évidence le durcissement des lois en fonction des révisions de cette dernière :

« Il est suivi, le 1^{er} janvier 1984 par la LACI et de 4 révisions de cette dernière en 1992, 1995, 2002 et 2011. Nous assistons à chaque fois à un durcissement de la loi. Le chômeur a des droits et des devoirs, il doit être intégré dans le marché du travail au plus vite pour freiner l'endettement et permettre un autofinancement de la LACI. »

La question du « *temps* » prend tout son sens dans cette conjoncture.

Les propos recueillis concernant l'hypothèse une s'articulent avec certains concepts théoriques traités dans le chapitre sur les politiques sociales et l'insertion. La synthèse réalisée nous permet de mettre en évidence les éléments les plus pertinents.

5.4 Hypothèse 2 : fondements du travail social

L'hypothèse numéro deux, a pour sujet les fondements du travail social. Le guide d'entretien s'est construit autour des types d'accompagnement proposés dans les structures, de la dimension « *travail social* » et de la place de l'autodétermination et des valeurs des TS dans leur action de tous les jours.

Comme pour l'hypothèse une, nous procédons par sous-thèmes et articulons les propos avec la théorie.

Avant d'entrer dans l'analyse, rappelons sa formulation :

Dans son accompagnement vers l'autodétermination, le TS fait appel aux fondements du travail social.

5.4.1 Type d'accompagnement

Lors des entretiens, nous demandons aux professionnels quels types d'accompagnements existent dans la structure et comment ils les perçoivent.

Dans la majorité des propos recueillis, les professionnels nous expliquent que l'accompagnement se fait au « *cas par cas* ». Ils ne le définissent pas comme étant uniquement strict, souple ou individualisé, mais bien comme un mélange de tout ceci.

« Alors, bien sûr, on est, on travaille avec l'être humain, on est, on est nous des êtres humains et on a tous des façons de « travailler avec » différentes, du coup, ce qu'on voudrait c'est que ça soit la norme, une règle, vraiment un règlement pour tout le monde. Mais en réalité, on, c'est ce qui se passe, c'est normal, c'est que chaque, à chaque jeune, à chaque personne, c'est un peu adapté [...] » (Entretien n°3).

« Je pense que c'est très variable, en fonction de nous, des situations et des personnes. [...] il y'a quand même des tendances [...] par secteur et pis après dans chacun des secteurs, effectivement il y'aura différents degrés au cas par cas. » (Entretien n°4).

« [...] Chaque personne est différente, chaque personne à sa situation, chaque personne est singulière et euh, je pense qu'on peut pas appliquer, euh, toujours et en tout temps euh, un règlement, une optique, une ligne de conduite. Je pense qu'on peut aménager ça. » (Entretien n°9).

Selon Paul (2012), l'accompagnement est une notion singulière qui s'adapte à chaque situation :

« Si la notion d'accompagnement est une notion floue, si elle doit cette caractéristique au fait qu'en s'ajustant à chaque situation, par définition singulière, elle s'invente (ou presque) avec chaque personne qu'il convient d'accompagner. » (Paul, 2012, p. 14).

Paul (2012) appuie les propos recueillis durant les entretiens. L'accompagnement est une notion vague qui peut s'adapter à la personne et aux besoins de cette dernière en fonction de son contexte. Il n'y a pas un mode unique d'accompagner. L'auteur explique qu'opter pour une posture d'accompagnement implique que l'accompagnant se « *joint* » à la personne, ce qui conduit non pas de « *mettre quelqu'un en mouvement* » mais plutôt de « *s'accorder au mouvement qui est le sien* ». Elle définit une logique qui se base plutôt sur les ressources des personnes que sur les difficultés.

En plus du mode d'accompagnement, les sensibilités et la personnalité du référent sont à prendre en considération.

« Je pense qu'on a une base générale où on a euh, un fonctionnement assez cohérent euh, au niveau de l'équipe, enfin où on est à peu près tous sur la même longueur d'onde, où on s'en..., justement il y'a une bonne entente aussi dans l'équipe pis on, [...] Pis ensuite, je pense que chacun des référents et des accompagnants donnent leur petite touche personnelle. Fin, leur façon de faire euh qui peut être différente d'un éduc à l'autre ou d'un collaborateur à l'autre. Je pense qu'on a vraiment aussi cette marge de manœuvre. [...] » (Entretien n°5).

Les professionnels parlent d'accompagner le jeune en fonction de sa situation particulière. Cependant, nous avons ciblé, dans certains propos, un type d'accompagnement se basant sur deux axes : soutien et activation.

« Si je résumerai, on serait vraiment dans, au SEMO, entre le soutien et l'activation du jeune. Où, quand je dis l'activation c'est vraiment le, le confronter ben, les règles c'est comme ça, dehors c'est comme ça ! Mais si on serait trop dans l'activation, on serait, il y'aurait beaucoup de jeunes qui seraient vite loin de la structure. Et puis, si on serait trop dans le soutien, il y'aurait trop de jeunes qui resteraient longtemps ici par confort ou par euh, si je qualifierais d'excuses de la part des intervenants. Et puis, je trouve que l'accompagnement, en tout cas le rôle que je ressens c'est qu'on doit vraiment trouver ce juste milieu entre le, l'activation et le soutien. » (Entretien n°3).

Nous articulons cet élément avec un nouvel axe théorique. En effet, l'équilibre entre « soutien et activation » nous amène à réfléchir à l'équilibre entre l'axe normatif et affectif. Ces axes sont régulièrement mentionnés dans des contextes tels que le SEMO, notamment dans nos pratiques professionnelles respectives.

Selon Maurice Nanchen (2002), les « processus éducatifs » s'engagent autour de deux axes qui sont le « *normatif et l'affectif* ».

L'axe normatif se définit selon Nanchen (2002) comme correspondant à : « *l'expérience que fait l'éduqué lorsque l'environnement résiste à ses désirs et le constraint soit à renoncer, soit à différer la satisfaction attendue, soit à trouver d'autres stratégies pour parvenir à ses fins.* » (Nanchen, 2002, p. 77). Selon l'auteur, l'individu évolue et se développe entre autres, en se confrontant aux « *impasses* » ou aux « *expériences douloureuses* ». Il explique que l'axe normatif permet de mettre en place certaines balises et frontières à ne pas dépasser.

« Éduquer sur l'axe normatif revient à traiter l'enfant comme un membre de la société, capable un jour d'en partager librement les valeurs, les buts et les lois. » (Nanchen, 2002, p. 79). L'auteur explique qu'éduquer sur un axe normatif c'est « *lui [l'enfant] faire l'honneur de l'engager avec nous* ». Ce qui permet à l'enfant de gagner en estime de soi. Cependant, il émet une nuance dans la façon de faire ; si elle est « *froide, humiliante et irrespectueuse* », elle provoque l'effet inverse et porte atteinte à l'intégrité de la personne.

Avant de définir l'axe affectif, un détour par la notion d'*« affection »* est primordial. L'auteur tient à distinguer ces termes, pour lui « *l'axe affectif n'est pas l'axe de l'affection* ». Il considère l'affection comme un « *sentiment* » qui peut faciliter les « *interactions* » sur l'axe affectif. Ce dernier se définit comme l'axe :

« [...] où l'éduquant se préoccupe de savoir comment l'éduqué est « affecté » par ce qu'il lui dit ou lui fait subir, ou par ce que la vie lui impose, son souhait étant de correspondre dans toute la mesure du possible à ses attentes. Ce qui nous permet de retenir la définition suivante : l'éducation s'articule autour de l'axe affectif chaque fois que l'éduquant s'ajuste ou tente de s'ajuster aux besoins présumés de l'éduqué. » (Nanchen, 2002, pp. 82-83).

Nanchen (2002) explique qu'il existe différentes stratégies retenues sur l'axe affectif telles que « *l'écoute respectueuse* », la « *compréhension* » ou encore le « *dialogue* ». L'éduquant est sur un mode empathique, en essayant de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre ce qu'il vit dans le but de « *trouver l'attitude la plus appropriée* ». Comme pour l'axe normatif, Nanchen (2002) explique que chaque « *interaction éducative adéquate* » favorise le développement de l'estime de soi.

Choisir une éducation qui se base exclusivement sur le plan affectif comme défini ci-dessus, exclu toute forme de contraintes et de limites. Selon l'auteur, certains enfants ressentent ce manque de normes comme étant une position de « *faiblesse* » dans laquelle l'éduquant se trouve. Nous pouvons sur le long terme assister à une « *prise de pouvoir* » de l'enfant qui l'amène régulièrement à dépasser les frontières et les règles.

« En procédant ainsi, on fait régresser le normatif (la loi) à un niveau primitif où c'est le plus fort, en cachant son jeu, qui abuse des avantages de sa situation. On aura compris que de tels échanges finissent par léser l'estime de soi des enfants. » (Nanchen, 2002, p. 85).

Selon Nanchen (2002), il est tout à fait possible de se situer sur les deux axes en même temps. Pour lui, un message éducatif contient en parallèle des informations qui proviennent des deux axes : « *un message réellement éducatif contient toujours des informations qui concernent les deux axes en même temps : il existe un message principal sur l'un des axes et un message secondaire sur l'autre axe, qui équilibre le premier.* » (Nanchen, 2002, p. 94). Pour ce faire, l'éduquant doit se sentir à l'aise dans les deux axes, car selon Nanchen (2002) il possède un rôle de « *médiateur* » entre ces deux aspects.

Pour conclure avec cet aspect théorique, Nanchen (2002) exprime l'idée que pour favoriser le développement de l'enfant à l'âge adulte « *autonome et capable de coopérer avec les autres* », il faut avoir traversé des expériences sur l'axe affectif et normatif.

« Retenons encore que le normatif sans le contre-poids de l'affectif s'apparente au dressage et ne prépare pas à l'exercice de la liberté. Quant à l'affectif, sans celui du normatif, il a tendance à se déconnecter de la réalité et conduit à des dérives qui ne permettent plus d'atteindre les buts de l'éducation. » (Nanchen, 2002, p. 97).

Le développement de cet aspect théorique s'articule bien avec les propos retenus durant l'entretien numéro trois. Selon notre interprétation, l'activation se réfère à l'axe normatif et le soutien à l'axe affectif. Un équilibre entre ces deux perspectives permet de favoriser le développement et d'accompagner le jeune vers l'objectif visé de l'(ré)insertion socioprofessionnelle.

De plus, les professionnels expliquent qu'il n'y a pas de protocole prescrit d'accompagnement des jeunes, mises à part les procédures internes et les

règlementations. Une grande marge de manœuvre existe dans tout type d'accompagnement tant qu'il vise à mobiliser le jeune dans la recherche professionnelle d'une solution adaptée.

« Mais finalement là-dedans on a énormément de liberté, de possibilités selon, ben, nos affinités avec certains outils ou certaines façons d'accompagner les jeunes. En sachant que quand-même, au SEMO on priviliege, quand même, la, l'accompagnement qui mobilise le jeune. » (Entretien n°8).

Le professionnel peut utiliser divers outils ou façons de faire, selon la situation du jeune. Il parle principalement d'accompagnement « *personnalisé* ». Prothomme (2002) définit le rôle de l'accompagnant comme quelqu'un qui propose un ensemble de moyens « *sa disponibilité, ses techniques, ses outils* » pour permettre à l'accompagné d'explorer ses liens à la société et au travail afin de se construire un futur. De plus, Paul (2009) décrit cette notion à travers le champ du travail social. Elle explique que, dans un processus d'accompagnement, le TS a besoin de l'adhésion de la personne accompagnée pour atteindre l'objectif commun. Le sous-thème suivant sur l'autodétermination prend donc tout son sens.

5.4.2 Autodétermination

Les personnes interrogées définissent l'autodétermination, une thématique centrale de notre travail de recherche, comme étant des choix que le jeune fait de lui-même.

« [...] le but c'est d'amener le jeune à réussir à faire des choix de lui-même [...]. » (Entretien n°2).

La définition apportée par les professionnels correspond à celle de Wehmeyer & Lachapelle cités par Pluss (2016) :

« La capacité d'une personne à « décider de son destin ou de sa vie sans influences externes indues ». Elle est reliée à l'autonomie personnelle et représente le droit et la capacité d'une personne à se gouverner et avoir du contrôle sur sa vie. » (Wehmeyer & Lachapelle cités par Pluss, 2016, p. 21).

Les professionnels entendus parlent de l'autodétermination comme étant centrale dans l'accompagnement des jeunes, notamment dans leur projet professionnel. Ils accordent une grande importance au fait que le jeune participe au processus de choix du métier où de la formation.

« [...] Mais ensuite, je pense que dans le travail qu'on fait avec eux, c'est justement notre rôle de les pousser à se euh, à prendre eux même leurs décisions, on leur demande de faire des choix, on leur demande de réaliser des stages mais c'est eux qui décident de le faire, c'est eux qui décident de, de choisir tel ou tel métier. Bien sûr en discussion avec le référent que ce soit cohérent et tout, mais c'est quand même le jeune qui décide ; si le jeune décide de rien faire, ben on peut pas non plus le forcer à aller plus loin, donc je pense qu'il y a une part d'influence externe mais il y a aussi, comme tu dis, l'autodétermination pour le jeune qui après, a un moment donné doit, doit décider lui-même pour son avenir. » (Entretien n°5).

« [...] l'autodétermination c'est, c'est pour moi la clé de la réussite. [...] Moi j'ai jamais imposé quoi que ce soit, les fois où j'ai téléphoné à la place des jeunes pour qu'ils trouvent un stage ou euh faire marcher mon réseau, ils ont pas mené à bien le stage et ils ont, voilà, laissé tomber en cours de route. Donc là, l'expérience me dit que ça ne sert à rien. [...] » (Entretien n°7).

Cependant, ils ne nient pas une part d'influence externe dans le processus de choix d'un projet professionnel. L'influence externe se situe autour de son contexte familial, social et professionnel dans le cadre du SEMO, ce qui réduit son autodétermination. La famille, notamment les parents, le cercle de pairs et les professionnels du travail social ont une part d'influence dans le processus de décision d'un projet professionnel.

« Il y'a un moment où on les influence, voilà, il y'a un pouvoir d'influence, on les guide. Au final, les choix c'est quand même eux qu'ils les font eux. [...] Par contre à la maison je ne suis pas sûre [...] Dans la réalité, pff [...] je dirais 70% dans leurs mains et 30 dans nos mains. » (Entretien n°4).

« Je pense que la plupart des jeunes qui viennent ont, où ressentent une pression pour être ici. Fin c'est, iii, sur les papiers ils sont libres de décider de venir au SEMO, ils doivent prendre le, l'initiative de s'inscrire à l'ORP mais au final, on se rend bien compte que c'est euh d'une part la pression familiale, d'une part la pression sociale, le fait de ne pas avoir de place qui fait que le jeune est aussi poussé à venir ici. Pour certains hein, pas pour tous, y'en a quand même qui sont motivés, qui trouvent bien l'idée de venir ici qui se disent ok, voilà, je viens ici. Mais ce n'est pas la majorité des cas, je pense que la plupart des jeunes ont quand même une influence extérieure. [...] » (Entretien n°5).

« Donc là je me dis, l'autodétermination euh pour moi ça se discute, ce que j'expliquais, quand il faut réorienter un projet, parce que ça nous semble pas réaliste des fois j'ai quand-même l'impression que y a des choses qui sont quand-même un peu, pas forcément « imposées », parce qu'on peut pas imposer mais quand-même induites. Et là je pense qu'on n'est pas dans l'autodétermination. » (Entretien n°9).

Ryan & Deci (2007) mettent en lien la notion d'autodétermination avec celle de la motivation. Ils démontrent deux types de motivation :

- Motivation autonome : l'individu réalise des libres choix sans influence externe.
- Motivation contrôlée : l'individu fait des choix sous influence externe.

« La motivation autonome implique que l'individu se comporte en ayant pleinement le sentiment d'un libre choix, alors que la motivation contrôlée suppose que la personne agit plutôt sous l'influence de pressions et d'exigences reliées à un rendement spécifique et perçues comme lui étant extérieures. » (Ryan & Deci, 2007, p. 24).

Selon les auteurs, l'environnement favorable permet de répondre aux besoins fondamentaux (se sentir compétent, relié à ses pairs et autonome) des individus. Ainsi, il peut se sentir acteur dans la prise de décisions.

Les professionnels interrogés expliquent l'autodétermination comme étant une liberté de choix que le jeune fait face à son projet professionnel. Qu'il puisse être preneur et acteur de ce dernier. Ils n'imposent pas un choix de métier, car le jeune ne mènerait pas à bien sa formation.

« Si tu imposes, le jeune il va, il, ça jouera pas quoi, ça ne fonctionnera pas. Si tu es trop directif il ne prendra pas. Ça je parle par rapport à son projet professionnel » (Entretien n°1).

Les propos recueillis dans les entretiens démontrent une nuance face à cette notion d'autodétermination. En effet, les professionnels mettent au cœur de leur accompagnement la parole et l'envie du jeune à la condition que les capacités scolaires rendent le projet et le choix du métier réaliste et réalisable.

« C'est pas casser le rêve des gamins, mais après faut être réaliste aussi. Ce qui est important, c'est que, en tant qu'éduc, c'est pas accompagner un jeune dans quelque chose qui est impossible pour lui. [...] Moi, j'aurais pas eu l'impression de faire mon job que de lui mentir voilà, [...]. » (Entretien n°1).

« [...] Après un truc qui freine beaucoup je trouve que c'est le niveau scolaire qui vont faire que, ben ils ont pas le niveau pour rentrer où ils vont pas être pris pour euh si ils ont pas passé certains tests, qu'ils ont loupé ce genre de chose. [...]. » (Entretien n°3).

Nous pouvons articuler cette nuance émise par les professionnels avec les propos de Bonvin cité par Meilland & Sarfati (2016) dans le chapitre sur l'autodétermination. Pour lui, il existe un risque d'avoir une lecture unidimensionnelle de l'autodétermination :

« [...] si l'on se focalise sur le seul accroissement du pouvoir d'agir, le risque existe d'une vision paternaliste des dispositifs d'accompagnement vers l'emploi où les finalités sont définies par les concepteurs et/ou les personnes chargées de la mise en œuvre du programme ; par contre, si une liberté entière est laissée aux bénéficiaires sans que les moyens de cette liberté ne soient donnés, cette liberté risque fort de n'être que formelle pour un nombre significatif de bénéficiaires. » (Bonvin cité par Meillant & Sarfati, 2016, p. 36).

Proposer une entière liberté n'est pas sans risque et peut aboutir au contraire de ce qui est attendu de l'autodétermination.

La nuance perçue dans les discours des professionnels, nous amène à réfléchir aux recherches menées par Jean-Michel Bonvin sur l'approche des capacités.

Bonvin et al. (2013) reprennent les propos d'Amartya Sen (1999) et expriment l'idée que l'approche des capacités a pour but de mobiliser le « *développement des capacités des personnes* » en la définissant comme : « *leur liberté réelle de mener la vie qu'elles [les personnes] ont des raisons de valoriser.* ». Cette approche soutient l'idée que l'activation des individus se fait et se réussit, à la condition que ces derniers soient volontaires et désirent engendrer ce processus. De plus, ils définissent les termes réaliste et réalisable en citant la notion de « *cooling out* » dont parle Goffman (1953).

« L'action du professionnel s'apparente alors à un processus de « cooling out » (Goffman, 1953) qui consiste à adapter les préférences initiales du jeune à la double contrainte des limites perçues de ses capacités personnelles et des opportunités existant dans son environnement proche, ce qui correspond au « principe de réalité » si souvent invoqué par les travailleurs sociaux. » (Bonvin, 2013, p. 69).

Selon Bonvin et al. (2013), le travailleur social a un rôle important dans la création du projet professionnel. Dans la recherche menée, les auteurs remarquent aussi que l'assistant social (AS) est influencé par ses valeurs, sa formation, etc. Ils expliquent que selon la personne qui l'accompagne, le jeune aura plus ou moins la possibilité de faire valoir ses envies. Les entretiens avec les travailleurs sociaux démontrent que le projet professionnel est un travail qui se réalise « *sur* » et « *avec* » le jeune à partir de ses aspirations. Les envies des jeunes sont parfois estimées irréalistes, ce pourquoi le travail de définition du projet se fait avec l'aide de l'AS.

Le professionnel mène son intervention en coordonnant les envies des jeunes mais aussi leurs compétences et les opportunités liées à l'environnement. Les auteurs expliquent que le risque lié à cette étape est que le jeune se voit imposer « *d'en haut des visés* » ou des projets, qui, au premier abord ne soutiennent pas leurs envies.

« L'ambiguïté de la notion de projet est ici révélatrice : alors que les jeunes y voient une déclaration dans le sens d'un projet-visée (« je veux travailler »), les travailleurs sociaux l'interprètent plus sous l'angle d'un plan d'action précis ou d'un projet programmatique prévoyant une succession d'étapes clairement définies (Jonnaert, 2000). » (Bonvin et al., 2013, p. 69).

Du point de vue du professionnel, le projet est décortiqué en plusieurs étapes comme celles décrites dans l'hypothèse une.

Les propos recueillis démontrent que le projet professionnel se doit d'être réaliste en fonction des compétences des jeunes. Les travailleurs sociaux doivent parfois guider le projet, cependant ils gardent un accompagnement qui favorise l'autodétermination. Bonvin et al. appuient cette idée en ces termes :

« Le travailleur social peut agir comme un agent de police qui montre les routes, qui montre les flux, les feux rouges et verts, et qui apporte les informations nécessaires pour que les jeunes décident. » (Bonvin et al., 2013, p. 69).

Les personnes interviewées nuancent la notion d'autodétermination. Elle ne permet pas de faire exactement tout ce que le jeune désire, mais elle permet d'accompagner sur un mode qui favorise la parole et l'envie du jeune dans l'optique de le rendre acteur de son projet. Reprenons l'entretien n°2, qui illustre bien l'idée que le professionnel garde au cœur de son intervention la notion d'autodétermination, malgré un choix de projet non réaliste. Le travail consiste à accompagner, à prendre conscience de sa situation et faire des choix réels et possibles.

« Tout en étant là pour lui dire ben, attention le choix que tu fais aujourd'hui euh, il est pas forcément réaliste. Et puis là on va l'aider à aller dans la, dans la bonne direction ou dans le bon domaine, mais après il, on le laisse quand même faire des choix. Après si le jeune est sûr de son choix et puis que nous on sait que ce n'est pas réaliste euh, ben au début on va peut-être le laisser postuler dans des endroits où c'est que c'est difficile pour qu'il se rende compte que ben, ben que c'est pas possible et puis après on va l'aider à mieux se diriger. » (Entretien n°2).

Les TS accordent une grande importance à ne pas imposer un projet professionnel et à garder au cœur de leur action, le jeune. Leur travail consiste à accompagner les individus dans le processus de prise de décision, sans pour autant négliger leurs situations et leurs compétences.

Comme décrit dans la recherche sur l'approche des capacités menée par Jean-Michel Bonvin & al., les valeurs prônées par l'accompagnant influencent le travail avec le jeune. Ce qui amène à la question suivante sur les valeurs mobilisées par les travailleurs sociaux dans leur action de tous les jours.

5.4.3 Valeurs

Ce sous-thème aborde la question de la place de la dimension « *travail social* » dans l'accompagnement des jeunes, en lien avec les valeurs fondamentales du TS dans son action de tous les jours.

Suite aux propos recueillis durant les entretiens, nous réalisons une liste de valeurs citées par les professionnels. Ces dernières guident l'accompagnement des TS. Par la mise en évidence de ces valeurs, nous questionnons les professionnels sur l'influence qu'elles peuvent avoir dans l'accompagnement mobilisé. Est-ce qu'elles sont un frein ou une aide dans leur travail au quotidien ? Quels sont leurs sentiments au sujet du travail social dans leur pratique ?

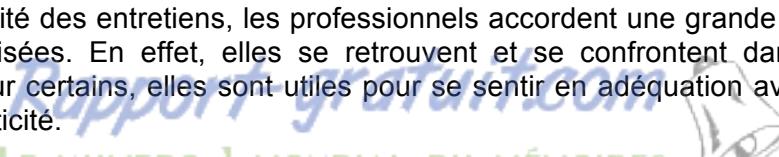
Pour débuter l'analyse, voici la liste des valeurs définies par l'ensemble des professionnels. Cette liste représente la totalité des valeurs recensées. Celles mentionnées à plusieurs reprises sont en tête de liste ; en gras, les trois premières valeurs les plus souvent citées lors des entretiens.

Figure n°3 : valeurs mentionnées par les TS

• Le respect	• Le sentiment d'utilité
• L'autodétermination	• L'équité
• Le non-jugement	• La collaboration
• L'écoute	• L'ouverture d'esprit
• L'empathie	• L'acceptation
• L'authenticité	• L'honnêteté
• La bienveillance	• La liberté
• La responsabilisation	

Bouquet (2012) explique que le champ du travail social n'a pas créé ses propres valeurs, mais qu'elles résultent du contexte et de l'évolution sociale : « *un champ de valeurs est toujours conditionné, remanié, accueilli selon et par des rapports sociaux* ». Pour l'auteur, les valeurs sont influencées par des « *croyances* », par les « *progrès de la connaissance* », par la « *civilisation* » ainsi que les groupes sociaux auxquels nous nous identifions. Elles fondent les actions et les interventions des professionnels :

« *Ainsi, la question des valeurs dans le travail social est très importante puisqu'elles fondent pour partie les orientations de l'action. Toutes les interventions sociales sont sous-tendues – implicitement ou explicitement – par des valeurs. Les valeurs donnent sens à ce qui est dit ou fait ; elles ont un sens social.* » (Bouquet, 2012, p. 38).

Le travail social lui-même, se développe en se confrontant aux contextes politique et social. Les valeurs citées ci-dessus, guident l'intervention du TS et lui permettent de centrer son action sur l'humain, comme le décrit le Domaine Travail social de la HES-SO (2015) cité par Keller (2016, p. 67) : « *prévenir et à combattre les problèmes sociaux. Sa mission est d'aider les personnes à développer leur potentiel, à résoudre leurs problèmes et à enrichir leur pouvoir d'agir [...]* ». 

Après avoir exposé ces valeurs, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure elles sont présentes dans le quotidien des professionnels au SEMO et si elles aident ou freinent l'accompagnement.

Dans la majorité des entretiens, les professionnels accordent une grande importance aux valeurs mobilisées. En effet, elles se retrouvent et se confrontent dans le travail au quotidien. Pour certains, elles sont utiles pour se sentir en adéquation avec son intégrité et son authenticité.

« Pour moi, il faut que je sois cohérente avec mon système, quelque part ; même si je respecte le système de l'autre, il faut quand-même que moi, quand j'ai fini ma journée, il faut que je me sente bien et que j'aie l'impression d'avoir fait du bon travail. Pis pour moi, ça, c'est un peu mon auto-évaluation du soir qui me fait dire si je suis dans, entre guillemets, mes valeurs ou pas, voilà. Mais c'est pas vraiment des valeurs, c'est plus, euh, ouais, c'est un peu difficile à expliquer mais c'est d'être cohérent avec ce que je suis, intègre avec ce que je suis tous les jours. » (Entretien n°8).

Les valeurs sont centrales dans le suivi des professionnels. Certaines sont plus fortes que d'autres. Par exemple, l'« autodétermination », qui se retrouve en deuxième position dans la liste des valeurs les plus mentionnées. Cette dernière permet aux professionnels d'appliquer le « lâcher prise » et de ne pas s'approprier le projet du jeune. Elle sous-entend le respect de chaque situation et de chaque personne.

« Alors, moi, elles me permettent, beaucoup d'appliquer le lâcher prise, c'est-à-dire de pas euh vouloir absolument euh faire à la place du jeune sa réussite. [...] J'avais une jeune l'année passée qui avait des résultats scolaires catastrophiques, qui avait un test pour entrer dans sa formation catastrophique. Je me suis dit mais elle n'avait aucune solution et j'ai pris vraiment beaucoup de temps avec elle pour faire des téléphones, mais vraiment des téléphones avec, on était deux ou j'appelais une fois pour la motiver on faisait un coup chacun, on avançait là-dessus et puis au final, j'ai, j'ai senti que j'étais plus stressé parce qu'il lui restait quelques semaines avant de sortir sans solution et j'ai senti qu'à la fin, elle est partie de là, elle était aussi fatiguée, elle savait plus où elle allait et quelques mois après, sans que je travaille avec elle, moi j'ai juste orienter vers autre chose, elle a, elle a, une solution lui est arrivée mais sans que euh. Tous les efforts qu'on a fournis avant ça a peut-être abouti à ça mais c'est, je pense pas que ça a été le euh, ça a été vraiment utile de le faire ». (Entretien n° 3).

Bouquet (2012) expose le fait que les valeurs sont très présentes et sont considérées comme partie « intégrante » du travail social.

De plus, nous remarquons que certains professionnels parlent de partage de valeurs entre collègues, notamment dans les colloques. Les valeurs personnelles sont liées et se confrontent au collectif dans la pratique professionnelle.

« [...] La collaboration, je trouve hyper essentiel, on a une équipe vraiment formidable, enfin on est tous ensemble pour s'occuper des jeunes, c'est pas un référent qui s'occupe de deux jeunes ou trois jeunes et puis, voilà, qui fait son travail dans son coin. C'est vraiment un travail d'équipe donc pour moi ça c'est aussi quelque chose de fondamentale. Je dirais ça. » (Entretien n°5).

« C'est compliqué les valeurs, [...] souvent c'est difficile, donc là, effectivement, on en parle euh, on en parle en colloque puis euh, c'est euh [...] après ça peut être aussi des, des moments où je, si ça touche vraiment à mes valeurs où c'est que je me base sur la, la base légale. [...]. » (Entretien n°7).

Le chapitre sur le « profil des travailleurs sociaux selon AvenirSocial » représenté dans le cadre théorique, émet l'idée que tous les professionnels du travail social (toutes formations confondues) ont un objectif commun qui est de favoriser l'autonomie et le bien-être des personnes. Reprenons la citation utilisée dans le cadre théorique :

« Les professionnel-le-s du travail social visent à ce que les usagers et les usagères atteignent une autonomie et une autodétermination maximales leur permettant de participer aux processus sociaux en vue d'une meilleure intégration et en favorisant des opportunités de développement optimales pour tous les sujets impliqués. Le but de ce travail est que tous puissent être en mesure de satisfaire leurs propres besoins, d'assumer leurs responsabilités pour leur propre agir ainsi que vis-à-vis de tiers. » (AvenirSocial, 2014, p. 4).

Melchior (2011) soutient la même pensée : « *Permettre à l'usager de reconquérir son autonomie, lui venir en aide et assurer sa protection sont des objectifs communs aux différentes catégories de travailleurs sociaux.* » (Melchior, 2011, p. 124).

Avoir un « *objectif commun* » prend son sens dans le partage des valeurs. Les colloques semblent être le lieu adéquat et privilégié pour discuter et partager ses valeurs.

Dans la majorité des situations, les professionnels se trouvent être en adéquation avec leurs valeurs. Mais parfois, lorsque les suivis se complexifient, les valeurs présentes sont fortes et se heurtent à la pratique, et ils doivent les articuler avec tout un contexte social et professionnel.

« Moi il y'a des fois où ça me prenait aux tripes. Ce n'est pas possible, moi je ne vais pas aller là-dedans. [...] mais c'est compliqué... Des fois j'ai eu dit non, mais c'est compliqué à faire passer. [...] J'ai eu des fois où je devais faire travailler des objectifs, mais c'était un peu contre mes valeurs oue et ça s'est compliqué, franchement. [...]. » (Entretien n°1).

« Il y'a des fois où ça pose problème oue, parce que quand on a envie d'aider quelqu'un qui ne veut pas se faire aider, ça coince. Euh, quand on nous demande d'aider quelqu'un et qu'on n'a pas les moyens d'aider. [...]. » (Entretien n°4).

« Autrement, au niveau des valeurs, maintenant je pense à une situation, l'année passée j'avais une jeune qui avait des gros gros gros soucis à la maison, et j'ai passé vraiment beaucoup de temps à l'hôpital avec elle, à l'amener chez la psy, euh et pour moi une des valeurs, les valeurs familiales c'est quand même quelque chose qui est assez fort et euh, et c'était compliqué aussi de euh, de la laisser, euh finalement elle voulait absolument couper les ponts et puis d'être, euh qu'on la retire de ce cadre familial [...]. » (Entretien n°7).

Lorsque les réponses des professionnels sont décortiquées, une valeur essentielle ressort fortement. Elle n'est pas citée dans un premier temps, mais est mise en évidence par la discussion au sujet de ce qui heurte les propres valeurs du TS. C'est la valeur du « *travail* » dans notre société actuelle. Nous décidons de nous y arrêter car une partie des interviewés parle de cette valeur sans que nous orientions la question dans cette direction. Nous pouvons dire que la discussion autour de cet élément est plutôt « *instinctive* » et « *naturelle* » pour certaines personnes, dans une réflexion sur les valeurs.

« Je voulais faire quelque chose que pas tout le monde peut faire euh, qui est utile pour l'autre et puis du coup dans mes valeurs c'étaient : offrir un monde correct aux générations futures. C'est revoir un petit peu la place qu'on donne au travail, à la performance, aux patrons, à la soumission » (Entretien n°4).

« [...] Je trouve que l'on met beaucoup de pression par rapport au travail. Qu'est-ce qu'ils veulent faire euh machin, dès la première année du CO, bon qu'est-ce que tu veux faire, ah si tu veux faire ça il faut que tu réussisses, euh que tu ais tel ou tel de moyenne, que tu réussisses tel ou tel truc pfouu. Euh et puis, après 2^{ème}, 3^{ème} année du cycle s'ils ont pas trouvé de places d'apprentissage euh c'est euh la grosse pression. [...] Oui, en Suisse la valeur du travail est très forte. » (Entretien n° 6).

« [...] J'ai été longtemps où j'étais attaché à la valeur travail puis c'est quelque chose que j'ai remis en question euh assez récemment ; ben notamment avec mon TB. Et euh je, je sens quand-même qu'cette valeur travail qui reste quand même prégnante [...]. » (Entretien n°9).

Les professionnels qui mentionnent cette valeur du travail y associent souvent les termes de performances et de compétences.

« [...] On a, je trouve cette euh, on a un peu cette euh, de nos éducations, de nos cultures ici de toujours vouloir faire le, le mieux tout le temps ben déjà à l'école, d'avoir des bonnes notes, de toujours être performant performant. [...] » (Entretien n°3).

« Ça travaille beaucoup sur les résultats scolaires, si tu n'as pas telle note, telle note, tu ne peux pas faire tel apprentissage, tu verras c'est difficile l'apprentissage de sanitaire ou de machin, ils te demandent des mathématiques. [...] Oui, même avant d'entrer ici, ils font des évaluations, ils font des tests, des machins tout ça pi euh les jeunes sont stressés, ah si je réussi pas mon test qu'est-ce qu'ils vont me dire. Voilà, ils sont toujours notés, suivis ; ça fait des bons travailleurs mais ... » (Entretien n°6).

« [...] Des fois je, je euh je trouve que le marché du travail il est impitoyable et puis je cautionne pas certaines choses qui se passent dans le marché du travail. [...] Je sens quand-même cette valeur travail qui reste quand même prégnante. Et pis au final pourquoi est-ce qu'à 16 ans on doit absolument envoyer un jeune en formation ? Euh faire une formation euh d'un métier soit qu'il va peut-être même pas réussir, soit qu'il va réussir euh dans la douleur et pis c'est un métier qu'il fera jamais ? » (Entretien n°9).

De cette valeur découlent une forte pression d'(ré)entrer dans le marché du travail. D'où l'idée d'évaluer et d'acquérir les compétences nécessaires pour y parvenir. L'impression est que cette dernière dicte, en quelque sorte, les codes de la société par rapport à la formation et au travail.

Cette idée de « performance » rappelle fortement l'étymologie du mot « valeur » selon Bouquet (2012).

« L'étymologie du mot « valeur » dérive de la racine indo-européenne *wal* qui signifie « force et puissance », puis devient synonyme de « vaillance » et « bravoure » pour enfin s'identifier à « conduite d'excellence ». (Bouquet, 2012, p. 26).

L'essence-même du mot « valeur » renvoie à l'amélioration des compétences et à la performance, notamment lorsque Bouquet (2012) utilise les termes tels que la force, la puissance, la bravoure ou la conduite d'excellence.

Dans le cadre théorique, nous mentionnons déjà ces éléments, notamment celui de la valeur du travail dans notre société. En effet, Castel (1995), cité par Castra (2003) précise que l'insertion professionnelle et sociale sont totalement jointes. Pour lui, une insertion sociale qui ne viserait pas l'emploi serait une « condamnation à l'insertion perpétuelle ». Castra (2003) va dans le même sens en affirmant : « [...] une insertion autre que

professionnelle semble tout simplement inconcevable aux yeux de la majorité des sujets. » (Castra, 2003, p.13).

De plus, le Dictionnaire suisse de politique sociale (Fragnière & Girod, 2002) soutient également cette idée : « *dans notre société, l'axe le plus intégrateur autour duquel se cristallise l'insertion est le travail.* ».

La volonté des politiques actives en matière d'insertion se base sur une insertion rapide et durable. « *La volonté de remettre au plus vite les personnes sans-emploi sur le marché du travail s'est principalement manifestée par l'émergence de politiques dites « actives » dans les domaines de la protection sociale des pays occidentaux.* » (Kuehni, 2016, p. 131). Ceci sous-entend que l'individu doit se mobiliser (doit mobiliser toutes ses compétences) pour réussir à s'(ré)insérer.

Ce qui induit la notion de responsabilité individuelle dans laquelle chaque personne doit « *agir par lui-même* ». Selon Kuehni (2016), il n'existe plus de logique sans contrepartie ; aujourd'hui nous parlons de « *prestations conditionnelles* ». La citation extraite de l'article d'Antonin-Tattini & Pinho (2013) appuie cette idée :

« *L'usager ne peut plus, dans le contexte décrit précédemment, se contenter d'une attitude passive. Au contraire, on attend de lui que, malgré ses difficultés, il soit capable de se projeter dans l'avenir, qu'il soit à même de construire un projet professionnel individualisé et qu'il fasse tout son possible pour le réaliser.* » (Antonin-Tattini & Pinho, 2013, pp. 6-7).

L'autonomie et la responsabilité des personnes sont des valeurs prônées par l'État social actif. Si l'individu n'arrive pas à atteindre cet objectif, la notion de « faute individuelle » est accentuée et tend à fragiliser et culpabiliser la personne en recherche d'insertion.

« *Les politiques d'activation conçoivent l'autonomie comme une qualité à la portée de chacun-e, la dépendance comme un état évitable et la vulnérabilité comme une exception [...] La focalisation sur l'autonomie personnelle contribue à individualiser les problèmes sociaux par le renvoi à la responsabilité personnelle.* » (Keller, 2016, p. 93).

Les différents extraits sélectionnés démontrent que la notion de performance n'est pas uniquement liée au travail du jeune par rapport à son projet professionnel, mais peut également être associée au sentiment ressenti par les professionnels dans le travail d'accompagnement.

Selon Antonin-Tattini & Pinho (2013), la « *responsabilité* », l'*« engagement »* et l'*« implication »* concernent non seulement l'usager mais aussi le travailleur social, en tant que représentant de la « *communauté* ». Le TS est lui aussi soumis à la notion de responsabilité envers les personnes qu'il accompagne et le système social dans lequel tout individu évolue. Paul (2004) l'exprime en ces termes : « *L'accompagnement de proximité se situe donc à l'articulation de l'individu et de la société.* » (Paul, 2004, p. 92).

Les valeurs prônées par les politiques sociales en matière d'insertion peuvent conditionner et/ou influencer celles des TS et l'accompagnement proposé.

Pour terminer, à la question : « *avez-vous le sentiment de faire du travail social* » dans ce contexte professionnel, les réponses sont mitigées. En effet, certains professionnels répondent catégoriquement un « *oui* » alors que d'autres nuancent la réponse en utilisant plutôt le « *oui, mais [...]* ».

« Pas tout le temps, des fois j'ai l'impression, ouais, euh d'être obligé de remplir des mandats euh, voilà. C'est un travail euh, comment je peux dire, c'est très concret, c'est très dans le faire euh. [...]. Des fois je trouve que le euh c'est brusque le changement entre l'adolescence et le monde du travail, je trouve que les jeunes n'ont pas beaucoup de marge de manœuvre, ils sortent de l'école et paf ils se retrouvent avec un patron qui leur dit de faire tel ou tel truc, je trouve ça terrible, [...]. » (Entretien n°6).

« Oui bien sûr que je fais du TS, juste par rapport à la marge et puis à l'espace qu'on laisse pour la discussion. Là c'est déjà, c'est déjà le travail social, pour moi, dans sa partie la plus intéressante, c'est-à-dire qu'on peut poser les choses, prendre le temps de discuter, analyser euh peut-être les éventuelles difficultés, mettre en place une stratégie de recherche ou de euh ou de projet professionnel. [...]. » (Entretien n°7).

La conjoncture actuelle réduit, pour certains professionnels, le sentiment et/ou l'impression de « *faire du travail social* ». Notons que la valeur du travail en Suisse est très forte dans notre société actuelle, elle influence tant les bénéficiaires de mesures d'insertion que les professionnels qui y travaillent.

5.5 Hypothèse 3 : outils et stratégies

Dans ce chapitre, nous analysons la dernière hypothèse de ce travail de recherche. Elle s'intéresse aux outils et à stratégies mobilisées par les professionnels du TS dans un travail d'accompagnement des jeunes, toujours dans une perspective d'autodétermination. Quels outils mobilisent-ils afin de favoriser l'autodétermination du jeune dans un contexte tel que le SEMO ? Les TS ont-ils des « *trucs et astuces* » qui leur permettent de mener à bien le mandat de la structure ?

Avant de débuter l'analyse, rappelons sa formulation :

Le travailleur social mobilise différents outils et stratégies spécifiques dans l'accompagnement proposé dans un SEMO afin de favoriser l'autodétermination.

Dans un premier temps, nous demandons explicitement aux professionnels quels sont les outils et les stratégies mobilisés dans le cadre de l'accompagnement des jeunes dans une perspective d'autodétermination. Suite à cela, nous rebondissons sur les « *trucs et astuces* » que les TS utilisent afin de mener à bien la mission et le mandat du SEMO.

5.5.1 Outils et stratégies

Après avoir listé la totalité des outils et stratégies mobilisés cités par les professionnels, nous décidons de les classer par catégorie.

Nous nommons la première catégorie « *support & matériel* ». Elle rassemble tous les supports informatiques mis à disposition des structures ainsi que le matériel et le « *lieu* », tels que le « *petit matériel de bureau* » et un bureau.

Figure n°4 : outils support & matériel

- | | |
|-----------------------------------|------------------------|
| • Ordinateurs | • Le règlement interne |
| • Documents divers (informatisés) | • Locaux |

La catégorie suivante, « *orientation & compétences* » traite des « *tests* » qui permettent au référent de situer le jeune du point de vue des intérêts, des compétences scolaires et des compétences professionnelles. Ces outils sont un point de départ pour la création d'un projet professionnel réaliste et réalisable.

Figure n°5 : outils orientation & compétences

- | | |
|---|----------------------------------|
| • Tests d'intérêt | • Annuaire téléphonique |
| • Tests scolaires | • Site internet : orientation.ch |
| • Stages en entreprise | • Travail en atelier |
| • Liste des entreprises formatrices en Valais | |

Les personnes interviewées nous parlent d'outils concrets qui permettent d'établir un choix de métier et de suivre un projet professionnel. Précisons l'outil « *liste des entreprises formatrices en Valais* ». Il s'agit d'une liste officielle rédigée par l'État du Valais recensant toutes les entreprises valaisannes, donc toutes les entreprises qui sont formées pour engager des apprentis. À l'aide de cette dernière, des stages et du travail en atelier, les jeunes peuvent se confronter au monde du travail, établir des choix, expérimenter, découvrir et améliorer entre autres les compétences professionnelles.

« Je propose des activités concrètes qui vont aboutir à, fin où on va utiliser leur travail, c'est pas alibi. » (Entretien n°4).

« [...] moi je leur dis ici, vous êtes là pour expérimenter ; il y a plein de choses que vous ne connaissez pas et que vous avez jamais fait et puis on va les faire ensemble. Et puis si ça ne va pas, ce n'est pas grave, on recommence. On n'est pas un atelier de production. Je dois pas sortir 15 chaises à la fin du mois ou quelque chose comme ça donc je leur mets pas de pression, je leur permets de découvrir. » (Entretien n°6).

Les professionnels citent aussi le contexte autour du jeune, tel que la famille ou le réseau. La catégorie d'outils mentionnée se nomme « *collaboration* ».

Figure n°6 : outil collaboration

• Rencontre parents	• Séance réseau
---------------------	-----------------

Les professionnels, parlent également de « *systémique* ». Le travail d'accompagnement prend en compte le contexte (le système) autour du jeune et n'est pas uniquement centré sur ce dernier.

De plus, nous retrouvons une catégorie appelée « *technique* », qui recense les techniques et les outils mobilisés par les divers professionnels.

Figure n°7 : outils techniques et modèles théoriques

• Entretien individuel	• Approche systématique
• Entretien motivationnel	• Analyse transactionnelle
• ODC (observation directe du comportement)	• Observations
• L'écoute	• La sanction
• Outils de communication (bocaux à émotions, discussion ouverte etc.)	• Psychologie de l'adolescence
• Travail par objectifs	• Psychologie sociale
	• PNL (programmation neurolinguistique)
	• Approche centrée solution

Les professionnels accompagnent le jeune dans la création d'un projet socioprofessionnel en mobilisant différents outils. Les techniques d'entretien sont nombreuses. Afin d'aider à la compréhension de ces différents outils nous allons essayer de les définir soit à l'aide des propos recueillis soit à l'aide de notions théoriques.

« [...] les bocaux à émotions, c'est plusieurs bocaux, où c'est qu'à l'intérieur il y'a des petites billes de euh, enfin chaque couleur représente euh une catégorie d'émotion et puis le jeune prend son bocal et puis ben on va parler d'une situation en particulier où c'est que le jeune ben y, y'a eu ptêtre un problème avec cette situation. Et puis le jeune va décider, va piocher dans les bocaux en disant ben voilà, j'ai ptêtre été euh, un peu petit peu déçu, j'ai eu très peur et puis en même temps j'ai quand même ressentí un peu de colère. Et puis il va faire son petit mélange dans son bocal et puis après, enfin ça aide à ouvrir la discussion. » (Entretien n°2).

« L'approche centrée solution, c'est vraiment ce que je, en des termes plus concrets c'est de, d'aller de l'avant avec le jeune et pas trop avec son passé, pas trop regarder ce qui s'est passé pis travailler là-dessus. Plus de le prendre où il est maintenant pi d'aller dans du positif avec lui, vers vraiment centrer sur ce qui va et en avant, renforcer ce qu'il vit. Moi, je travaille plus sur le renfort de ce qu'il possède que sur le renfort de ce qu'il a vécu. [...] » (Entretien n°3).

L'entretien motivationnel (EM) est cité de nombreuses fois par les différents professionnels interrogés. Fortini & Daepen (2011) reprenant la théorie de Miller & Rollnick, expliquent qu'en travaillant avec l'entretien motivationnel, les professionnels mobilisent les ressources que l'autre a déjà en lui. Le but est de favoriser le changement et la motivation à « *vouloir changer* ».

« Dans l'EM, il ne s'agit pas d'amener au patient quelque chose qui lui fait défaut, comme on ferait dans les approches cognitives et/ou comportementales : des habiletés, des skills, un changement d'environnement, des ressources de gestion des affects, une restructuration des pensées irrationnelles ou non adaptées, etc. Il s'agit plutôt de faire émerger les ressources, compétences, connaissances, qui sont déjà en lui. » (Fortini & Daepen, 2011, p. 161).

En utilisant cette « technique » de communication, le professionnel travaille sa posture. Il se trouve dans un rôle non pas d'expert, mais travaille en « partenariat » avec la personne. De plus, l'EM, favorise l'autonomie en percevant l'autre comme capable de changer et d'évoluer.

« [...] L'EM honore et soutient l'autonomie de la personne : les gens, considérés capables d'évoluer favorablement, décident eux-mêmes de leurs comportements. » (Fortini & Daepen, 2011, p. 162).

Durant les entretiens, une grande partie des professionnels parle de la catégorie que nous appelons « travail d'équipe » qui est considérée comme un outil favorisant l'accompagnement dans une perspective d'autodétermination.

Figure n°8 : outils travail d'équipe

<ul style="list-style-type: none"> • Travail d'équipe • Supervision • Colloque hebdomadaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Colloque mensuel • Les collègues
--	---

Les TS « utilisent » comme outil lié à l'accompagnement, leurs collègues ainsi que leurs expériences du métier. Ils se basent sur leurs observations et conseils pour avancer dans un suivi et pour avoir une autre vision de la situation.

« [...] Le travail d'équipe aussi est un outil. L'expérience des collègues me permet aussi de voir le sens dans l'accompagnement. » (Entretien n°3).

« [...] Par contre dans les outils, oui, pour moi c'est l'observation des collègues qui est importante, de mes collègues MSP, puisque moi je suis pas dans les ateliers. Donc euh, moi je vois les jeunes en recherche, donc je les vois grosso modo euh une demi-journée par semaine, grosso modo, ça c'est euh, des fois si ils sont en stage, je les vois pas ou je les vois, euh, quand j'ai le temps je vais les voir en entreprise, quand c'est pas euh, quand c'est possible mais ça reste euh, ça reste très court. Donc moi mes observations, enfin les observations plutôt de mes collègues d'atelier sont vraiment primordiales. [...]. » (Entretien n°9).

Dans son article, Mezzena (2011) insiste sur un chapitre qui s'intitule « expérimentation et apprentissage du métier : importance de la dimension collective ». Ce chapitre est intéressant, car il met en valeur les propos des professionnels utilisant comme outil, le travail d'équipe :

« Cet apprentissage de la coopération, qui alimente aussi le déploiement de l'intelligence pratique, passe par les nombreux moments d'échanges entre professionnels qui ne s'inscrivent pas forcément dans les temps formels de discussion d'équipe, mais qui prennent place dans les interstices des activités. Dans ces échanges se mettent au travail la découverte et l'élargissement des variantes d'action, premières étapes d'un processus de familiarisation de situations inexpérimentées jusque-là. » (Mezzena, 2011, pp. 43-44).

Les divers échanges entre les professionnels permettent d'élargir leur vision et leur modalité d'action.

Pour terminer, durant les entretiens, les professionnels interviewés parlent d'une catégorie d'outils que nous nommons « activités ». Elle contient les activités mises en place au sein ou à l'extérieur des structures, qui ont toujours comme objectif de favoriser les compétences sociales et professionnelles du jeune.



Figure n°9 : outils activités

- | | |
|--|---|
| • Les sorties éducatives (sportives, culturelles etc.) | • Les ateliers sur l'affirmation de soi (Atelier Ose) |
|--|---|

Ce sont des activités formelles et informelles qui misent sur la valorisation, la création du lien et l'encouragement. Ce sont, comme nous l'avons analysé plus haut, des éléments primordiaux de l'accompagnement mené par les professionnels.

« [...] Il y'a des ateliers comme Ose sur l'affirmation de soi et les techniques de communication où c'est que on va aider les jeunes qui sont plutôt timides ou qui osent pas dire non, qui manquent de confiance en eux, donc on va travailler là-dessus, euh on va travailler sur les émotions, la communication, euh savoir ben comment faire une demande, comment faire une critique, oser dire non et puis on va, on va surtout aussi travailler l'entretien d'embauche pour euh, surtout pour les rassurer parce que y'en a ils sont complètement paniqués par rapport à ça. » (Entretien n°2).

« [...] D'autres stratégies, on peut se déplacer en entreprise en groupe, avec mon groupe de, de référés, et aller visiter l'entreprise, [...] on va faire une journée un tout petit peu différente, on va aller voir un tout petit peu ce qu'il se passe à l'extérieur pour détendre un peu l'atmosphère. Ça c'est une manière aussi que j'ai de travailler. [...]. » (Entretien n°7).

Les stratégies mobilisées sont en lien direct avec les outils. Par exemple, les observations de l'ensemble des collaborateurs travaillant avec le jeune permettent de le valoriser ou le reprendre sur des attitudes qui répondent ou non en termes d'exigences du monde du travail. L'extrait suivant issu de l'entretien n°1 démontre bien cette idée :

« Par des observations, tu dis, tu, t'as fait un super job, voilà. [...] Moi j'ai eu des jeunes systématiquement en retard, ben tu dis, pour le moment, tu peux pas aller en stage, parce qu'il avait envie d'aller en stage, mais tant que tu me prouves pas que durant 2 semaines que t'es pas ponctuel, ben je te laisse pas partir en stage. Ça c'est aussi un moyen pour le jeune de venir à l'heure [...] des jeunes où tu fixais des petits objectifs [...] tu peux offrir un bonus, tu peux faire ce que tu veux en atelier [...] la valorisation » (Entretien n°1).

Le travail sur le règlement est stratégiquement utilisé, non pas pour moraliser, mais pour expliquer le cadre institutionnel. En reprenant les termes du TS, le règlement est présent pour expliquer les « *règles du jeu* ». De plus, associé au travail par objectif, des stratégies sont mises en place afin d'aider le jeune à atteindre le but qu'il s'est fixé.

« [...] le règlement pour moi il est, c'est un outil super essentiel, [...] moi ça me permet d'expliquer un peu les règles du jeu aux jeunes, il arrive, c'est les règles du jeu, à toi de jouer là-dedans mais tu sais que moi j'applique les règles, s'il y a ça, c'est les règles. Moi je trouve que c'est un outil essentiel pour euh, au jeune permettre de se responsabiliser et pi avancer. [...] on travaille aussi pas mal avec des objectifs fixés dans le temps, chaque mois, ces choses-là sont importantes, avec des stratégies, aussi, par objectifs pour euh, par exemple je sais pas, pour euh investir davantage son projet, on mettrait des stratégies de l'inscrire tant de fois par semaine en projet, de réaliser tant de stages [...]. » (Entretien n°3).

Les professionnels parlent aussi d'outils tels que les discussions, les entretiens ou les stages qui permettent de favoriser la parole du jeune et de le confronter à la réalité du monde du travail. Une des stratégies utilisées est de laisser le jeune expérimenter cette réalité et ensuite reprendre la situation avec lui.

« [...] ce que j'aime bien faire c'est euh leur dire de faire n'importe quoi, euh de visser, de couper un panneau pour euh voilà, telle dimension, faire une boite carrée pi les laisser, les laisser travailler euh sans leur dire euh quoi faire, comment il faut faire ou bien je, ouais et pi j'attends de voir comment ils réagissent, qu'est-ce qu'ils font devant les difficultés, devant euh des outils qu'ils savent pas comment ça fonctionne et tout ça. Alors ça ça me permet de euh de bien euh comprendre un peu leur fonctionnement euh intellectuel si je puis dire. [...]. » (Entretien n°6).

« [...] On a des manières de fonctionner, de réagir à, aux sollicitations extérieures qui, qui sont innées. Donc du moment où on prend en compte ça euh on peut aussi orienter un tout petit peu les, les injonctions. Alors, voilà, moi j'utilise un tout petit peu, parce que euh, ça me permet de bien voir aussi euh comment le jeune il est, euh comment le jeune y fonctionne et puis euh de pouvoir peut-être un tout petit peu le confronter vis-à-vis d'un employeur qui aurait une telle ou telle demande et puis d'anticiper les réactions qu'il pourrait avoir [...]. » (Entretien n°7).

Le travail par objectifs sous-entend plusieurs stratégies afin de pouvoir le mener à bien. Les personnes interviewées expliquent qu'une des stratégies est de quantifier et de décortiquer les objectifs par étape.

« [...] Je fixe des objectifs si je peux quantifier. Comme « il faut appeler, euh, à 15 entreprises, il faut envoyer 15 dossiers » mais par contre pour tout ce qui est euh inquantifiable comme trouver une place d'apprentissage, j'en fixe pas. » (Entretien n°8).

« [...] Et finalement ce qu'on va mettre comme objectif professionnel ou en tout cas, euh, oui on peut parler d'objectifs professionnels, c'est que des petites étapes pour arriver euh à cet idéal de vie. » (Entretien n°9).

Dans le chapitre « accompagnement » de cette recherche, nous parlons du modèle d'accompagnement définit selon les différents auteurs tels que Prodhomme (2002), qui met en avant l'idée que l'accompagnant propose des outils et des moyens afin de permettre à autrui de rester acteur. Prodhomme (2002) définit le rôle de l'accompagnant comme quelqu'un qui propose un ensemble de moyens « sa disponibilité, ses techniques,

ses *outils* ». C'est dans cette optique que cette hypothèse trois émerge et prend tout son sens.

Enfin, notons que peu de stratégies ressortent de nos entretiens. Nous émettons l'hypothèse que lors d'une discussion spontanée, il est difficile de se remémorer des interventions et les stratégies que le TS mobilise au quotidien dans sa pratique professionnelle.

Après avoir énoncé les outils et les stratégies, nous demandons aux professionnels, quels sont, de manière plus personnelle, leurs « trucs et astuces » qu'ils mobilisent dans l'accompagnement des jeunes.

5.5.2 Trucs et astuces

La question autour des « *trucs et astuces* » met en évidence des outils moins « *formels* ». Nous pouvons percevoir que dans le sous-thème « *outils et stratégies* », les professionnels font souvent appel à des notions apprises durant leur formation ou à des outils mis en place par la structure. Cependant, il existe des outils tout autant importants dans le quotidien d'un travailleur social, qui sont peut-être plus « *invisibles* ».

Dans un premier temps, nous recensons la totalité des « trucs et astuces » mentionnés par les personnes interviewées. En voici la liste :

Figure n°10 : trucs et astuces

• Exemplarité	• L'humour
• L'imagination	• L'ironie
• Le feeling	• Les échanges
• L'authenticité	• Le plaisir
• La franchise	• La douceur
• L'honnêteté	• La création du lien
• La remise en question	• Les explications (le sens donné à l'action)
• Le franc-parler	

Cette liste est à percevoir comme une liste d'outils que les TS mobilisent dans l'accompagnement d'un jeune au SEMO.

Nous tentons de classer ces outils en plusieurs catégories. La première se rapporte plutôt aux valeurs des professionnels. Nous retrouvons, l'honnêteté, la franchise ou encore l'authenticité.

« [...] Avoir le lien, ça c'est important. Après tu peux faire beaucoup de choses, pis toujours être correct, vrai et franc. C'est ça, parce qu'après ils sentent tout de suite si tu l'entourloupe. » (Entretien n°1).

Dans une deuxième catégorie, nous plaçons plutôt les comportements, tels que le franc-parler, la douceur, l'exemplarité, la remise en question, la générosité ou encore l'imagination. Ce sont des attitudes qui favorisent l'accompagnement dans une perspective d'autodétermination.

« Bon, j'ai parlé de l'humour mais je pense qu'aussi le fait de parler euh, ouvertement avec les jeunes, d'être vraiment cash avec eux je pense que c'est aussi un bon levier. [...]. » (Entretien n°5).

Une troisième catégorie se base plutôt sur des moyens ou des techniques qui permettent de créer une relation avec autrui. Nous y trouvons, l'humour, le feeling, les échanges, les explications, la remise en question et le sens donné aux actions ainsi que la création du lien.

« L'humour par exemple, [...]. Pour avoir le lien avec le jeune, au début ben c'est toujours un peu délicat parce qu'il est timide, il ne me connaît pas. Mais j'essaie, j'utilise l'humour pour un peu le décoincer [...]. » (Entretien n°2).

« Alors moi j'utilise énormément avec euh, je, faut, après y'a l'humour et y'a le lien. Pour moi le lien, plus le lien y va être fort, plus le lien y va être bon avec le jeune, plus on va pouvoir expérimenter des choses en plaçant des grosses vannes [...]. Pour ça que je le dis avec le lien parce que si y'a pas vraiment de lien on pourrait pas rentrer directement dans des vannes ou dans de l'humour ; il y aurait un blocage qui se passe. Mais dès que le lien est vraiment consolidé, je trouve que l'humour ça permet de, de faire prendre conscience au jeune de chose sans euh, de manière plus efficace qu'en étant sérieux. » (Entretien n°3).

« J'ai eu pas mal de remises en question aussi dans ma manière de travailler au fil de ma formation et puis euh, je dirais qu'aujourd'hui je fais plus l'erreur de penser que j'ai trouvé l'outil miracle et puis que, je dirais que c'est ça mon évolution, c'est de pas. Je dirais ok, ça marche peut-être une fois, ça marche deux fois pis d'un coup ça marche plus pis ça remarche [...]. » (Entretien n°9).

Le fait de ne pas inclure directement les « trucs et astuces » dans les outils concrets, permet de faire le lien avec le travail prescrit et le travail réel. Mezzena (2011) démontre qu'il existe une conception « applicationniste de l'action » qui ne permet pas de mettre en évidence l'activité réelle du travail.

« Nos recherches montrent également combien une conception applicationniste de l'action, qui dénie la pratique comme l'application de consignes, d'objectifs, de théories ou de modèles d'intervention, est réductrice et dénie le réel à l'œuvre dans le travail ainsi que l'activité réelle. [...] ». (Mezzena, 2011, p. 48).

Morrisette & Guignon (2016) posent l'hypothèse de pratiques dites « efficaces » associées aux connaissances dites « savantes » et pouvant être adaptées « indépendamment du contexte ». Les connaissances apprises en formation sont des savoirs qui peuvent être appliqués dans différents contextes, pas uniquement dans les SEMO.

Mezzena (2011) exprime l'idée que l'analyse de l'activité prend en compte tout le contexte autour de l'activité. Elle parle d'une « pluralité de déterminismes ». Elle énumère une liste des divers déterminants de l'action :

« [...] Le professionnel est un élément déterminant et explicatif de l'action parmi d'autres : déterminismes généraux et contextuels, objets et dispositifs, contingences de la situation, préfiguration et prescriptions de l'action, caractéristiques des destinataires, activités d'autrui (usagers ou patients compris), dispositions du professionnel lui-même... » (Mezzena, 2011, p. 49).

L'auteure considère que dans une intervention, beaucoup d'éléments qui permettent l'action restent dans « l'ombre », car ils sont moins rationnels.

« [...] Dans cette perspective, la conception applicationniste est insuffisante pour expliquer ce qui s'actualise effectivement dans l'activité. Elle laisse dans l'ombre des pans entiers de l'action faute de pouvoir les expliquer par la logique de l'agent rationaliste et réflexif qui applique mécaniquement des théories ou qui agit après avoir analysé la situation en mobilisant les bonnes connaissances et ses compétences. [...]. (Mezzena, 2011, p.49).

Mezzena (2011) parle d'invisibilité de l'action. De ce fait, le savoir-faire est difficilement explicable par les professionnels. Cette idée suit la logique de notre questionnement (que nous exprimons à la fin du sous-thème sur les « outils et stratégies ») sur les TS qui n'arrivent pas totalement à exprimer et démontrer tout le travail mobilisé dans leur pratique quotidienne.

« Cette connaissance pratique qui peine à être dite, qui « ne se sait pas » (Ogien, 2010), va tellement de soi qu'elle tend à naturaliser ce qui est accompli, à faire comme si elle était toute naturelle et non pas le fruit d'une connaissance. Cette connaissance si évidente tend à rendre l'action « transparente », bref à rendre invisible le savoir-faire qui s'y mobilise. Pourtant cette connaissance existe, mais sa nature sensible (souvent on parle d'intuition ou de feeling, car elle n'est pas facilement formalisable), la rend difficile à objectiver. » (Mezzena, 2011, p. 49).

L'auteure explique qu'opter pour un « *regard situé* » permet de prendre conscience de l'étendue, de « *l'immensité* » de l'activité.

Pour terminer, nous demandons à l'ensemble des professionnels si les outils sont utilisés dans le but de favoriser l'autodétermination chez le jeune. À l'unanimité, tous mobilisent des outils, des stratégies, des trucs et des astuces pour permettre aux jeunes d'acquérir de l'autodétermination face à leur projet professionnel. Nous sélectionnons deux citations qui démontrent la volonté des professionnels à garder en mémoire dans leurs interventions, la question sur l'autodétermination.

« [...] Mais on va jamais, rarement leur dire change, change ça, change-ci [...] on reste beaucoup dans cet aspect autodétermination. [...] je viens où tu es pour aller où tu veux avec toi » (Entretien n°4).

« Je pense que c'est central pour le développement de la confiance et de la fierté de la personne ; c'est là qu'ils voient qu'ils savent faire des choses ou qu'ils apprennent à qui demander quand on sait pas. [...]. » (Entretien n°6).

Travailler dans le sens de l'autodétermination en utilisant divers outils, demeure central dans l'accompagnement de l'ensemble des professionnels interrogés.

« [...] C'est vraiment pour moi l'intérêt du travail, c'est d'être euh, on fait du sur mesure et pas du prêt à porter donc on a pas le costume qui va aller à tous les jeunes, mais en fonction de euh chaque euh situation bien particulière on a une palette d'outils qui va nous permettre d'adapter pour que ce soit euh, enfin pour laisser le jeune reste au centre [...]. » (Entretien n°7).

Pour finir, nous soutenons l'idée qu'il est difficile de décrire « *l'immensité* » de sa pratique professionnelle, de ce fait, la liste définie ci-dessus, ne représente, à notre sens, qu'une partie des outils et des stratégies mobilisés par les TS.

5.6 Questions conclusives

Comme première question conclusive, nous avons demandé aux professionnels s'ils s'attendaient à d'autres questions que celles prévues par notre guide d'entretien. Étant donné que nous avons donné très peu d'indices sur le thème de notre recherche, ils n'attendaient pas de questions en particulier mais après avoir répondu aux précédentes, trois personnes ont énoncé des sujets que l'on peut aborder pour compléter.

1. Comment les professionnels se sentent dans un SEMO et l'importance d'avoir de la reconnaissance pour pouvoir travailler avec les jeunes ?

« [...] mais ptêtre Comment nous on se sent au sein du SEMO ? [...] Si nous on se sent bien ben on va beaucoup, enfin c'est important pour être là pour les jeunes. Si on se sent pas bien je vois pas comment nous on peut coacher les jeunes si on n'est pas bien nous même dans cette structure. » (Entretien n°2).

2. Faire une comparaison avec le travail d'insertion fait en institution pour avoir, peut-être, d'autres outils et d'autres visions.

« Si c'est juste dans le cadre du SEMO, ça va. En institution, il faudrait poser d'autres questions. Par expérience, on sent que les jeunes du SEMO sont plus avancés, intéressés que ceux qui sont en institution. Là on parlerait d'un autre cadre, d'autres outils et stratégies. Au SEMO je trouve intéressant qu'ils signent un contrat, ça les met face à leurs responsabilités. » (Entretien n°6).

3. Poser des questions plus ciblées sur l'Assurance Chômage et comment les SEMO s'adaptent aux jeunes venant des CMS, des migrants non accompagnés, etc.

« [...] On est vraiment dans quelque chose ou c'est que peut-être le SEMO devra, un petit bout, se réinventer. [...] après ce sera surtout au niveau du référent ou du conseiller en insertion d'être plus généraliste. [...]. » (Entretien n°7).

Puis, pour conclure, nous proposons aux professionnels de se munir d'une baguette magique, de changer un ou deux éléments qui les freinent dans leur quotidien et d'en garder un ou deux qu'ils trouvent essentiels.

Ce que les professionnels aimeraient vraiment garder, c'est cette individualisation du suivi, cette approche sur les quatre axes que sont les stages, les ateliers, la référence pour la recherche et le scolaire. Ils sont désireux d'aller plus loin dans le concept en offrant encore plus de prestations pour les jeunes et plus d'outils aux référents :

« [...] C'est-à-dire qu'à un moment donné d'avoir, euh, ce qu'on disait tout à l'heure, une entrée commune et puis des prestations qui sont à disposition et puis que chaque référent puisse, ben finalement, euh bénéficier de supports euh, voilà, pour pouvoir permettre à chaque jeune dans leur situation bien individuel de pouvoir évoluer que ce soit professionnel ou personnel. Donc c'est ça que je changerai. » (Entretien n°7).

Ils souhaitent aussi approfondir le développement personnel des jeunes, les aider à bâtir leur identité dans une période où ils subissent beaucoup d'influences extérieures et sont en pleine crise d'identité.

« Je ferai encore plus de travail au niveau développement personnel [...]. » (Entretien n°6).

C'est un peu plus compliqué dans les ateliers parce que les responsables doivent s'adapter aux jeunes présents pour effectuer des travaux concrets et répondre aux mandats externes.

« [...] Je garderais presque tout. Si on devait changer rapidement quelque chose, [...] pour moi je ne peux plus faire du bon travail dans l'atelier [...] car il y'a trop de variation, un coup ils sont là, un coup en classe, une fois en recherche, plus de stabilité dans la structure, plus une organisation qui soit un peu plus pointue. [...] J'ai besoin de planifier l'activité dans l'atelier pour pouvoir bien faire mon travail. [...] Les variations font que je n'arrive plus à organiser mon travail dans l'atelier de manière fine. Parfois j'ai 13 jeunes en atelier et puis là j'ai une journée avec aujourd'hui, y'en avait 5. [...] Il y'a sans arrêt des changements. [...] On est sans arrêt en train de se réadapter, pour moi, il y'a un manque de stabilité. [...]. » (Entretien n°4).

L'équipe est très importante pour les professionnels, il ressort des entretiens que les collègues sont des ressources privilégiées au quotidien. Les entreprises partenaires sont aussi très présentes dans les éléments à garder mais il en faudrait plus :

« C'est vrai que, quand on voit des jeunes qui font 25 appels et qui trouvent pas un stage, des fois c'est rude. Et pi c'est aussi rude aussi, je pense, pour les patrons, parce qu'ils reçoivent tellement de téléphones pour des stages. » (Entretien n°8).

Il y a des propositions pour intégrer des ateliers au sein même des entreprises pour des jeunes avec un statut de pré-apprenti.

« Je mettrai des ateliers intégrés à des entreprises [...]. » (Entretien n°3).

Les interviewés trouvent que les SEMO fonctionnent bien et sont adaptés aux jeunes qui ont le bagage pour entrer sur le premier marché du travail. Ce qu'ils trouvent très paradoxal, ce sont toutes les restrictions (les budgets, les délai-cadre, le personnel, les outils d'intégration sociale et le temps pour l'éducatif) alors qu'il y a de plus en plus de jeunes « très éloignés » de ce marché. Des jeunes étrangers avec un parcours scolaire différent des exigences demandées ou des jeunes avec des troubles qui n'ont pas été détectés durant leur cursus scolaire.

« [...] Je changerai la durée du temps ici, adapter en fonction, ben des jeunes quoi. » (Entretien n°2).

« Si j'avais une baguette magique, je remettrais en place un SEVAL et un SEMO différent avec d'autres, deux règlements différents et deux façons de faire différentes parce que je pense que les, les jeunes SEVAL, qui sont étiquetés SEVAL euh ne peuvent pas forcément rentrer dans le cadre SEMO qui est un cadre général pour tout le monde [...] Je dirais qu'il y a de plus en plus de jeunes qui sont moins adaptés à la structure. Il y a de plus en plus de jeunes migrants ou étrangers, il y a de plus en plus de jeunes euh pour qui on n'a pas diagnostiqué tel ou tel problématique psychologique ou qui ont été euh bazarde dans le système scolaire comme ça et puis qui arrivent chez nous [...]. » (Entretien n°5).

« Il y a plein de choses que je changerais, euh, d'avoir, ben justement pas de restriction de personnel euh, qu'on puisse euh avoir le nombre idéal euh de jeunes qui nous permette de prendre le temps de faire les choses, de prendre soin euh des jeunes, de euh faire notre boulot et pas uniquement répondre à des impératifs, euh des impératifs euh de ce qu'on a dit, des impératifs des mandants, des impératifs de l'organisation, etc. Enfin je dirais, ouais, vraiment pouvoir prendre le temps de faire les choses. Ne pas tout le temps travailler dans la précipitation, dans l'urgence. [...] C'est la réalité du jeune qui a eu un parcours ben pas comme tout le monde, qui est peut-être venu de l'étranger, qui n'a pas suivi les écoles en Suisse euh du coup qui a un niveau scolaire trop bas pour faire une formation, en tout cas une formation standard CFC, euh qui a pas les ressources familiales, qui a pas les ressources que les jeunes "normaux" ont, euh ben il a pas la même réalité, il n'est pas dans cette réalité-là, il est en décalage et imaginer que qu'on peut insérer ces jeunes-là en 10 mois comme ça, euh, c'est une logique économique, c'est pas une logique sociale. » (Entretien n°9).

Nous pouvons constater que si la baguette est « magique », les voeux des professionnels restent très concrets. La seule proposition jugée utopique par l'interviewé est de se rapprocher du monde du travail par le salaire, que ce ne soit plus la caisse de chômage qui verse les indemnités mais directement le SEMO avec un système de bonus/malus :

« Un truc que je trouverais vachement bien c'est que c'est nous qui, c'est une utopie mais de donner un salaire à la fin. Au lieu que ce soit le, euh, le chômage qui verse le salaire aux jeunes, que ça soit nous qui leur donnons une enveloppe avec l'argent, ça je trouverai que ça serait top. C'est super rétrograde, on est bien d'accord mais ça nous permettrait de dire : « Voilà ce que tu as fait ici, ben maintenant c'est ton salaire et puis si tu as eu deux après-midi d'absences non justifiées, et ben y a ça en moins ! » ça serait plus concret. » (Entretien n°8).

Si nous faisons un parallèle avec la question de départ sur les lacunes et les points forts du SEMO, nous constatons que les mêmes thèmes sont abordés. La proximité avec le monde du travail, la collaboration au sein de l'équipe et avec les entreprises partenaires, l'individualisation du suivi et l'organisation des structures sont les points forts qui ressortent dans les éléments à garder. Dans ce que les interviewés désirent changer, nous retrouvons certaines exigences du cadre légal, mais ils vont plus loin dans la conclusion de l'entretien que dans la question d'introduction. Nous avons ressenti une part de « frustration » lors de cette dernière question. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elle est due au fait de devoir continuellement réadapter leur quotidien en fonction des restructurations, des diverses restrictions et d'un sentiment de faire de plus en plus d'administratif au détriment du travail avec les jeunes. Ils trouvent ces derniers éléments paradoxaux avec l'augmentation du nombre de jeunes perçus comme étant « éloignés » en termes d'exigences requises, de l'entrée dans le monde du travail.

5.7 Synthèse de l'analyse des hypothèses

Arrivant au terme de l'analyse des trois hypothèses, nous allons synthétiser les résultats obtenus. Cela permet de mettre en évidence l'essentiel de l'analyse, de procéder à la vérification des hypothèses et d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche.

5.7.1 Synthèse H1 : accompagnement, cadre légal et temps des mesures

A l'analyse de l'hypothèse 1, nous remarquons qu'il existe quatre catégories qui ressortent de tous les entretiens : les étapes d'accompagnement et leurs objectifs associés, les passages obligés dans l'accompagnement, les exigences fixées par le cadre légal et la durée des mesures.

L'analyse montre qu'il existe une part de travail d'accompagnement « *prescrit* » amenée par les directives cantonales concernant les SEMO en Valais. Le cadre légal propose une ligne directrice du travail d'accompagnement mené par les professionnels. Cependant, nous remarquons qu'il existe toute une part de travail dit « *réel* », dans lequel les professionnels démontrent une pratique et un savoir-faire bien plus élargis que ce qui est prescrit. Le cadre légal propose une « base » sur laquelle les professionnels peuvent s'inspirer, sans pour autant la définir complètement. Le travail d'accompagnement est en partie conditionné par le cadre légal, toutefois, les TS mobilisent d'autres connaissances afin de pouvoir mener à bien la mission et le mandat.

Le cadre théorique démontre que les politiques actives en matière d'insertion mettent en avant la rapidité et la durabilité de l'(ré)insertion sur le marché du travail. Durant les entretiens, les professionnels expliquent qu'il existe peu d'exigences prescrites par le cadre légal et qu'il convient à une partie des jeunes entrant dans un SEMO. Souvent les exigences citées sont plutôt celles des compétences exigées pour l'(ré)entrée sur le marché, par exemple la ponctualité ou le respect. Pour certains jeunes, le temps imparti est adapté pour répondre à l'objectif de la rapidité et de la durabilité imposés par le mandat, cependant, pour d'autres qui ont plus de « *difficultés* » à répondre à ces exigences, la durée accordée n'est pas jugée suffisante. Les TS manquent de temps afin d'élaborer des stratégies qui permettent aux jeunes d'évoluer et d'améliorer les compétences nécessaires à leur (ré)insertion. Les valeurs prônées par les politiques sociales influencent le temps accordé aux mesures, ce qui a un effet direct sur le travail des TS.

Les politiques sociales et le cadre légal en vigueur conditionnent en partie l'accompagnement des professionnels, principalement en termes de durée des mesures et de mandat « *prescrit* » et moins sur le travail dit « *réel* ». C'est pourquoi, les nuances amenées par les professionnels sont importantes et méritent d'être retenues, car l'impact des politiques sociales et du cadre légal sur le travail d'accompagnement des TS dépend, entre autres, de la singularité de chaque situation. Notre hypothèse n'est donc que partiellement confirmée. En effet, même si les politiques sociales et le cadre légal influencent le délai-cadre, la pratique quotidienne ne s'en trouve pas pour autant totalement déterminée.

5.7.2 Synthèse H2 : fondements du travail social

L'hypothèse 2 traite des fondements du travail social et porte sur trois sous-thèmes : type d'accompagnement, autodétermination et valeurs.

L'analyse démontre qu'il n'existe pas un seul type d'accompagnement, mais que ce dernier s'adapte et se développe en fonction des situations et des besoins de chaque individu. L'accompagnement est aussi influencé par la personnalité du professionnel, ses valeurs, sa formation ainsi que le mandant.

Le TS répond aux demandes des jeunes tout en prenant en considération la mission de la structure ainsi que le contexte dans lequel ils évoluent. Ils assurent que l'autodétermination est centrale dans l'accompagnement proposé aux jeunes, qu'elle est le pilier qui les mène vers une (ré)insertion socioprofessionnelle réussie et durable. Pour ce faire, un équilibre entre l'axe normatif et l'axe affectif peut servir de base dans l'accompagnement.

Toutefois, ils sont parfois soumis à un dilemme : accompagner le jeune en favorisant l'autodétermination tout en prenant en compte ses capacités et l'environnement qui l'entoure. Le TS doit répondre au mandat en co-construisant un projet professionnel réaliste et réalisable. Dans ce type de situations, les valeurs du professionnel se retrouvent heurtées et il est difficile de travailler sans elles, car elles font partie intégrante du travail. Les fondements du travail social, sa mission ainsi que ses valeurs permettent aux professionnels de toujours garder en mémoire que le jeune est au cœur du projet, ainsi ils adaptent l'accompagnement afin de favoriser l'autodétermination. Pour la plupart, le sentiment de « *faire du travail social* » est présent dans leur pratique, bien que certains professionnels interrogés nuancent ce constat. Dans certaines situations, ils ont moins l'impression de faire du travail social en raison des conjonctures et/ou des restrictions budgétaires etc.

Un autre élément essentiel est ressorti de notre analyse : celui de la forte valeur du travail en Suisse. Cette valeur influence grandement le contexte dans lequel le TS travaille, car elle véhicule des normes telles que celles de la compétence et de la performance. Ainsi, ceux qui ne correspondent pas à ces critères se retrouvent « *exclus* » et « *responsables* » de leur non-insertion. L'interrogation autour de cette valeur du travail est une réflexion menée par de nombreux professionnels qui parfois remettent en question leur pratique. Le fondement du travail social se base sur le respect et l'intégrité de chacun, cherchant à favoriser l'autonomie et le bien-être afin de prévenir et de limiter l'exclusion. Les professionnels sont parfois bousculés et développent les outils nécessaires afin de pouvoir favoriser la liberté de choix des jeunes dans leur accompagnement.

Nous pouvons donc confirmer cette hypothèse, car dans son accompagnement vers l'autodétermination, le TS fait appel aux fondements du travail social, aux valeurs et ce d'autant plus lorsqu'il se retrouve en tension avec le mandat et la mission.

5.7.3 Synthèse H3 : outils et astuces

Suite à l'analyse de l'hypothèse 3, deux catégories principales ressortent, celle des outils et des stratégies et celle des « trucs et astuces » mobilisées par le professionnel dans sa pratique quotidienne.

Nous remarquons qu'ils proviennent pour la plupart de la formation et de l'expérience acquise au sein de la structure. Les outils mentionnés en premier plan sont « *généraux* » et évoqués par une majorité des TS interrogés. Nommons quelques-uns que nous pensons issus des formations des TS : les techniques d'entretien tels que l'entretien motivationnel, l'écoute active, la systémique ou encore la communication. Un autre élément ressort de façon unanime, c'est l'outil « *le travail d'équipe et la collaboration* ». Les professionnels développent des outils et des stratégies, entre autres, grâce à leurs collègues et au groupe. Les outils et les stratégies décrits sont « *rationnels* » et facilement cités par les TS.

La théorie démontre qu'il existe une partie de l'activité qui est « invisible » ou « transparente », car moins rationnelle. Afin d'approfondir le sujet, nous demandons aux professionnels de terrain s'ils ont des « *trucs et astuces* », donc des outils plus personnels qui leur permettent de mener à bien la mission de la structure. À cette question, les TS amènent des nouveaux outils permettant aussi d'aboutir aux objectifs mis en place dans les suivis des jeunes. Parmi ceci nous retrouvons les valeurs propres à chacun, les diverses techniques permettant d'entrer en relation avec le jeune et la création du lien qui est primordial dans l'accompagnement mené par les TS, ou encore des comportements comme l'exemplarité ou le franc-parler.

Nous imaginons qu'il est plus difficile d'expliquer son travail par des éléments moins « formels » et/ou moins « rationnels ». La théorie articulée démontre que la première vision que nous avons du travail, vision « applicationniste » ne permet pas de mettre en évidence l'activité réelle des professionnels. L'activité et l'action sont beaucoup plus vastes que ce que nous montrent les éléments « rationnels » ou « prescrits ». Les TS mobilisent autant ces outils plus « invisibles » que les outils cités dans la première question.

De plus, ils expriment tous l'idée qu'ils les utilisent dans le but de favoriser l'autodétermination du jeune. En effet, les professionnels interrogés doivent répondre à une double mission, qui est celle imposée par le mandant, soit la recherche de solutions professionnelles dans un temps donné et celle de répondre aux besoins spécifiques de chaque jeune. Ils développent leur pratique afin de pouvoir assurer et articuler ces deux missions. Même dans la difficulté, les professionnels usent des stratégies pour placer au centre de l'accompagnement le jeune et ses besoins.

Pour conclure, l'hypothèse consistait à vérifier si les travailleurs sociaux mobilisent différents outils et stratégies spécifiques dans l'accompagnement proposé dans un SEMO afin de favoriser l'autodétermination. Cette hypothèse est confirmée par les propos recueillis par les TS, tous affirment les utiliser dans le but de favoriser la liberté de choix, les envies et les besoins du jeune.

5.7.4 Réponse à la question de recherche

Comment l'accompagnement du travailleur social peut-il favoriser l'autodétermination dans le contexte du SEMO ?

Pour répondre à cette question, il faut définir l'accompagnement proposé au SEMO selon les propos recueillis chez les travailleurs sociaux.

Premièrement, les professionnels interrogés mettent en place un accompagnement en fonction de la personne et de sa situation singulière. Il n'existe donc pas qu'une forme unique d'accompagnement mais bien plusieurs. Certains types d'accompagnements ressortent, tels que l'individualisé ou le personnalisé, le souple ou encore le strict, etc. Tout dépend des besoins du jeune et du contexte dans lequel il évolue. De plus, le professionnel peut se baser sur deux axes, soit le normatif et l'affectif. Le TS jongle et maintient un équilibre entre ces deux axes dans l'accompagnement du jeune, car se positionner uniquement dans l'un ou l'autre ne permet pas, selon Nanchen (2002), de favoriser l'estime de soi, le développement et l'amélioration des compétences.

Ensuite, nous remarquons que les politiques sociales et le cadre légal conditionnent en grande partie l'accompagnement des professionnels, non pas dans la manière de faire, mais plutôt dans le délai-cadre ou dans les valeurs qu'ils véhiculent. En effet, les TS ressentent peu d'exigences provenant du cadre légal. Ils considèrent principalement les exigences fixées plutôt comme étant les compétences que le jeune doit acquérir pour

(ré)entrer dans le monde du travail, par exemple la ponctualité ou le respect. Cependant, ils mentionnent tous une durée de mesure qui ne convient pas à tous les jeunes. Pour ceux jugés les plus éloignés en termes de compétences requises, le temps imparti des divers programmes est trop court et ne permet pas de mener le jeune vers une solution professionnelle réaliste et réalisable. Selon Bonvin et al. (2013), le risque à ce stade est d'imposer un projet professionnel aux jeunes. En parallèle, la forte valeur du travail en Suisse est ressortie du discours des TS. Celle-ci s'articule, avec les aspects théoriques, sur les politiques sociales actives en matière d'insertion qui véhiculent des normes telles que la performance et la compétence individuelle. Ce qui rejoint la notion de responsabilité individuelle quant à son insertion socioprofessionnelle ou plutôt à sa non-insertion sur le marché du travail. L'individu se retrouve « *coupable* » de ne pas avoir les compétences requises et ainsi se sent en partie exclu de la société ; ce qui peut provoquer une forte pression, une baisse d'estime de soi et un sentiment de culpabilité. Cet élément retenu peut freiner l'accompagnement proposé dans un SEMO dans une perspective d'autodétermination.

Pour pallier à ceci, les TS basent leur accompagnement sur les fondements du travail social, en gardant en mémoire que le jeune est acteur de son projet. L'identité du travailleur social permet de répondre à la double mission, soit celle imposée par le monde économique, le retour rapide et durable sur le marché du travail et celle qui est d'accompagner et de soutenir les jeunes vers l'autodétermination et le bien-être. Lors de tensions entre le mandat et les fondements du travail social, les valeurs des professionnels peuvent se trouver heurtées, car elles font partie intégrante de leur quotidien professionnel. Ils essaient de donner du sens à leur action et développent une relation d'aide autour de la création du lien et de la confiance mutuelle.

De plus, pour mener à bien cette double mission, ils mobilisent des outils « formels » et « informels ». En effet, plusieurs outils « formels » issus des diverses formations en travail social sont recensés, tels que l'entretien motivationnel, l'observation directe ou encore l'écoute active. D'autres, issus du terrain, se basent par exemple sur la dimension collective du travail. Le travail d'équipe est essentiel dans l'accompagnement vers l'autodétermination, car il permet de se confronter à d'autres visions et manières de faire, ce qui développe la pratique du professionnel. Les outils « informels » sont issus de leur personnalité, comportements et techniques propres qu'ils développent sur la base de l'expérience, comme le feeling, l'intuition, l'exemplarité, le franc-parler, etc. Tous sont utiles et nécessaires à la réussite de la mission. En parallèle aux outils, des stratégies qui permettent de garder le jeune au cœur de l'intervention sont développées. Par exemple, afin de ne pas imposer un projet professionnel réaliste et réalisable, le TS permet au jeune de prendre conscience par lui-même, par le biais de postulations, de tests ou de stages, du non-réalisme du choix de métier. Le but étant de rendre ce dernier acteur et qu'il puisse acquérir la connaissance du marché afin de se positionner dans le processus de prise de décision. Les TS affirment tous mobiliser les différents types d'outils pour accompagner le jeune dans une perspective d'autodétermination. Pour eux, si le jeune n'est pas autodéterminé, il ne mènera pas à bien sa future formation.

Finalement, l'analyse démontre une invisibilité du savoir-faire mobilisé par les professionnels leur permettant de mener à bien le mandat et la mission. En effet, les connaissances déployées par les TS sont beaucoup plus grandes que ce qui est recensé dans ce travail de recherche. C'est un élément à ne pas négliger, car il justifie la tension possible entre le mandat et l'identité professionnelle.

Les divers éléments mentionnés montrent comment le professionnel du travail social tend à privilégier un accompagnement favorisant l'autodétermination des jeunes en mobilisant les fondements du TS, ses valeurs ainsi que des outils et des stratégies. Et ce malgré le contexte économique et politique qui l'entoure et qui vise parfois à freiner cette perspective d'autodétermination dans un environnement tel que le SEMO. Le TS jongle

entre cette double mission et tend à les articuler afin de mener à bien le mandat tout en respectant son identité professionnelle.

6. Bilan de la recherche

6.1 Les objectifs visés

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

6.1.1 Objectifs théoriques

Au départ, nous souhaitions développer les aspects théoriques autour des politiques sociales en matière d'insertion. À ce stade de la recherche, nous n'arrivions pas encore à concevoir ce travail dans sa globalité. Pour nous, il était important de connaître le contexte politique et légal dans lequel les SEMO se trouvent.

Le premier aspect théorique développé durant notre recherche fut donc les concepts des politiques sociales et de l'insertion. Un travail de synthèse quant à l'histoire des politiques a été réalisé. Ensuite nous avons ciblé l'insertion et plus précisément les politiques sociales en Suisse. Cette recherche d'informations fut très enrichissante et essentielle pour la compréhension de notre sujet de recherche et du contexte dans lequel nous travaillons.

Ensuite, nous avons décidé de cibler la question de départ autour de l'accompagnement des TS dans une perspective d'autodétermination. Nous avons donc développé trois autres concepts qui sont le travail social, l'accompagnement et l'autodétermination. Les connaissances acquises ont permis de développer la question de recherche et les trois hypothèses explorées, par la suite sur le terrain. Durant le travail d'analyse, de nouveaux aspects théoriques apparaissent en lien avec les données recueillies durant les entretiens, qui ont d'autant plus enrichi nos connaissances et notre pratique professionnelle.

L'objectif était de développer nos connaissances théoriques afin d'étayer nos interventions avec ces dernières. Grâce aux diverses recherches, nous avons compris le processus d'insertion et amélioré nos connaissances dans le domaine du travail social.

6.1.2 Objectifs professionnels

L'objectif théorique ne se détache pas de l'objectif professionnel. En effet, le but d'acquérir de la connaissance était de susciter une réflexion sur notre savoir-faire au SEMO.

Comme expliqué plus haut, nous sommes référents de plusieurs jeunes dans un SEMO. C'est pourquoi l'objectif professionnel s'est basé sur une réflexion concernant l'accompagnement du TS dans une mesure d'insertion socioprofessionnelle telle que le SEMO. Travailler sur les différents concepts a permis d'explorer notre propre accompagnement et d'acquérir de nouveaux outils utiles au suivi des jeunes. La théorie sur l'accompagnement amène à réfléchir à sa propre posture de TS dans une structure dite « économique ». L'analyse des trois hypothèses met en évidence les outils et les stratégies mobilisés par les TS qui permettent d'articuler les besoins des jeunes et le mandat de l'institution.

Les connaissances acquises durant cette recherche, ont passablement enrichi notre pratique. Aujourd'hui, nous sommes au clair avec l'évolution et les changements des

politiques sociales et du cadre légal et ce que cela implique dans une structure d'insertion telle que la nôtre.

6.2 Difficultés rencontrées

Une des premières difficultés a été de réussir à concilier nos études, notre travail au SEMO avec en parallèle ce travail de recherche à deux. Ce dernier est conséquent et demande d'y consacrer de nombreuses heures. Pour ce faire, nous avons été rigoureux quant à notre organisation et notre planning de travail. En effet, nous avons dû jongler entre nos deux emplois du temps académique, professionnel et privé, ce qui n'a pas été une tâche facile pour ne pas léser l'une ou l'autre personne. De plus, nous nous sommes fixés des délais dans les tâches à effectuer pour la réalisation de cette recherche, ce qui nous a permis de ne pas perdre le fil dans ce travail qui a duré plusieurs mois.

Nous avons fait le choix de terminer ce travail en deux semestres en fixant la remise du travail de Bachelor au mois de février 2018. Parfois, nous avons fixé des délais qui n'étaient pas réalistes. Malgré tout, nous avons toujours respecté le planning et l'organisation prévus. Ceci nous a demandé beaucoup de rigueur et de persévérance pour élaborer ce travail dans les temps que nous nous étions fixés. Dans certaines périodes plus stressantes, le doute s'est installé et nous avons pu ressentir parfois du découragement face à la charge de travail engendrée par l'association de toutes nos tâches et activités.

Une autre difficulté s'est parfois ressentie dans la réalisation de certains chapitres, tel que le guide d'entretien. Afin de construire ce guide, nous avons eu besoin de l'aide de notre directeur de TB, car nous n'avions pas assimilé la démarche méthodologique pour le faire. La discussion avec ce-dernier a conduit à la compréhension de la démarche et nous a amené à élaborer une étape intermédiaire que nous avons nommé « préparation au guide d'entretien ».

Pour terminer, ce travail nous avons été confrontés à l'effort « intellectuel » en ne se limitant pas dans la recherche. En effet, nous n'avons pas rechigné à la tâche et avons fait les démarches nécessaires pour enrichir le sujet. De ce fait, lors de l'analyse, nous avons choisi de développer d'autres aspects théoriques qui nous semblaient intéressants de mentionner. Les difficultés rencontrées nous ont permis de progresser et de nous approprier un peu mieux le rôle de chercheur.

6.3 Évaluation des outils mobilisés

6.3.1 Choix de la population

Au début de la recherche, le choix de la population a rapidement pu être décidé. En effet, voulant interroger et enrichir notre propre pratique, nous avons souhaité nous entretenir avec les professionnels, plus précisément les TS des divers SEMO et ouvrir la discussion autour de l'accompagnement proposé dans les diverses structures.

Afin de faire le lien avec notre formation en travail social, nous avons donc décidé d'interroger les TS comme les éducateurs, MSP, assistants sociaux, etc., ou les professionnels qui ont la fonction de référent dans la structure. La réflexion autour de la thématique de cette recherche provient directement de notre pratique professionnelle. Apprendre comment le TS accompagne le jeune dans une perspective d'autodétermination était ce qui nous semblait le plus approprié au vu de nos divers

questionnements à propos des politiques sociales et du cadre légal. Nous pensons que ce choix a été judicieux.

Le fait d'interroger des TS de trois SEMO valaisans était un terrain d'enquête privilégié, étant donné que nous travaillons, tous deux, dans l'une de ces structures. Ceci facilite l'accès ainsi que la compréhension des structures et des termes mentionnés par les professionnels interrogés.

6.3.2 Entretien semi-directif

En réfléchissant à notre sujet de recherche, l'objectif était de comprendre comment les professionnels favorisent l'autodétermination dans leur accompagnement et non de quantifier des savoirs. Nous avons donc opté pour une démarche qualitative.

Dans cette perspective, l'entretien semi-directif nous semblait être l'outil le plus adéquat, car il sert de fil conducteur aux chercheurs et amène la discussion sur la thématique en posant des questions dites ouvertes.

De plus, avant de débuter les entretiens « réels », nous avons réalisé deux entretiens « fictifs », dans le but de nous familiariser avec l'outil mais aussi d'analyser sa pertinence. Au moment de mener les entretiens, nous nous sommes questionnés sur la pertinence de les conduire à deux. En effet, est-ce que cette manière de faire provoque un sentiment de malaise chez les TS ? Favorisons-nous la parole ou au contraire la freinons-nous ? Etre deux nous permet-elle de recueillir une plus grande quantité de données ? Après réflexion, nous avons décidé de mener à deux tous les entretiens. Cependant, nous avons préparé et avons clarifié à l'avance les rôles de chacun. Lorsque nous avons contacté les TS, nous leur avons expliqué notre manière de procéder, ce qui ne provoque pas de « mauvaises » surprises le jour de la rencontre. Avant d'entrer dans le vif du sujet lors des entretiens, nous avons pris le temps de nous présenter et d'échanger quelques mots. Avec du recul, nous sommes satisfaits de ce choix, car à la fin de chaque interview nous avons l'impression que les TS étaient à l'aise et que la discussion était plus riche.

Plusieurs éléments positifs ressortent de ce choix. Réaliser un entretien sur la base d'une discussion permet d'entrer en relation avec les personnes interrogées et facilite l'échange. De plus, en parallèle aux questions de vérification, nous avons pu éclaircir les propos des professionnels afin d'en assurer la compréhension et de ne pas mal les interpréter lors de l'analyse. Enfin, le fait de les mener à deux, en définissant au préalable le rôle de chacun, a passablement enrichi le recueil des données et nous a permis de mieux rebondir sur certains propos en questionnant le TS.

6.3.3 Terrain d'enquête

Le choix du terrain d'enquête n'a que très peu été remis en question, l'idée du sujet de cette recherche provenant directement de notre pratique professionnelle au SEMO.

Au départ, nous pensions cibler uniquement la structure de Martigny dans laquelle nous nous formons. Cependant, les exigences requises en termes de nombre d'entretiens ne nous permettaient pas de baser notre terrain d'enquête uniquement sur ce-dernier. Nous l'avons donc étendu à ceux de Sion et de Monthey.

Travailler dans un SEMO facilite la recherche d'informations et par la même occasion sa compréhension, notamment celle du contexte institutionnel. Pour nous, ce terrain d'enquête est privilégié, car même si les « manières de faire » divergent un peu entre les SEMO, l'objectif final est le même. La pratique professionnelle ressemble passablement à la nôtre. Les discussions et les informations recueillies font donc écho à notre quotidien et

répondent à notre questionnement. Pour nous, utiliser un terrain d'enquête tel que les SEMO fut très enrichissant, ainsi nous évaluons positivement cette décision.

Toutefois, utiliser les SEMO comme terrain d'enquête comporte certaines limites. Interroger ses propres collègues dans une perspective de recherche nous demande de modifier notre posture. C'est une tâche difficile à réaliser. Malgré tout, nous nous sommes préparés avant les entretiens afin d'être à l'aise dans une posture de chercheur et non de TS dans un SEMO. En parallèle, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il est peut-être plus difficile de répondre ouvertement à certaines questions ou à l'inverse se connaître peut favoriser la parole des TS et ainsi apporter des réponses proches de la réalité du terrain. De plus, avant de débuter les entretiens, il a fallu prendre conscience du fait qu'il faut être prudent lors de l'analyse des propos des TS afin de respecter leurs avis et ainsi ne pas biaiser leur parole ; ceci dans le but de ne pas laisser notre interprétation colorer les propos recueillis.

Malgré les biais possibles, nous pensons que notre recherche est riche et a permis d'améliorer notre propre pratique quotidienne. Le fait d'avoir pris conscience au préalable des entretiens a, à notre sens, minimisé les biais. Nous évaluons donc positivement notre terrain d'enquête.

6.3.4 Analyse des données

Dans un premier temps, l'étape qui nous semble importante est la retranscription des neuf entretiens. Étant donné que nous sommes deux à réaliser ce travail, nous décidons d'un canevas qui a été créé au préalable²⁵. Une fois les entretiens retranscrits, nous mettons en évidence les thématiques qui ressortent de chaque hypothèse. La réalisation du modèle de retranscription est jugée pertinente et a permis de rassembler les données sur la base d'un même canevas et d'une même manière de procéder.

Suite à cela, nous « faisons parler » les données en les compilant entre elles. Après avoir terminé ce travail, nous débutons l'analyse des données en les subdivisant par sous-thème dans chaque hypothèse. Pour ce faire, nous mettons en évidence les propos des TS en articulant les extraits retenus dans les entretiens avec le cadre théorique et si nécessaire des nouveaux concepts théoriques.

Nous décidons de procéder par étape lors de la réalisation de l'analyse. Pour retranscrire le plus fidèlement possible les propos recueillis par les TS, notre procédé semble le plus adéquat aux vues des nombreuses informations récoltées durant les entretiens. Le travail d'analyse des données demande de la part des chercheurs beaucoup de rigueur et de clarté dans l'écriture et la mise en évidence des propos amenés par les professionnels interrogés.

6.4 Limites de la recherche

Dans cette recherche, nous avons adopté une position de chercheur, nous connaissons personnellement certains professionnels, le travail effectué dans les SEMO, les mandats et le quotidien des travailleurs sociaux dans ces structures. Nous avons été très attentifs afin de ne pas interpréter les réponses et dénaturer les propos des interviewés. De plus, les entretiens ont régulièrement continué hors enregistrement et il a fallu faire fi de ces échanges pour rester le plus neutre possible. Il a été difficile de ne pas intervenir lors des entretiens avec nos visions du travail et nos propres opinions sur les sujets traités. À l'inverse, ce phénomène nous a permis de mettre les interlocuteurs à l'aise et, par nos

²⁵ Voir Annexe 9 : modèle de retranscription

connaissances du travail, pouvoir rebondir pour récolter des propos riches et proches de la réalité du terrain.

De plus, pour chaque SEMO, les mesures peuvent différer en fonction des structures et du fonctionnement interne. Notre enquête ne prend pas en compte toutes les spécificités que sont les programmes proposés (certaines structures offrent des prestations que d'autres n'ont pas), l'organigramme, les fonctionnements et les règlements internes, etc.

La recherche ne peut être complète que si les entretiens sont effectués auprès de tous les acteurs de cette phase de transition entre l'école et le monde du travail. Nous avons développé ce sujet dans le chapitre sur les perspectives de recherche.

Lors de ces entretiens, de nouvelles questions que nous aurions pu traiter dans un travail plus conséquent ont émergé. Enfin, réaliser les entretiens à deux a permis d'éviter de s'éloigner du guide d'entretien. Celui qui a la position d'observateur a pu intervenir pour recentrer la discussion lorsque cette dernière n'était plus en lien direct avec le sujet de notre travail.

7. Conclusions

7.1 Réflexions personnelles

En prenant du recul sur le travail effectué, nous réalisons avoir acquis de nombreuses connaissances tant sur le plan théorique que professionnel. En effet, les éléments théoriques abordés nous permettent de mieux comprendre le contexte dans lequel évolue le SEMO. Nous avons pris conscience de l'évolution et des changements de la conjoncture économique en lien avec les politiques sociales et le cadre légal. Les professionnels travaillant dans ces structures d'insertion font face à de nombreux enjeux et défis qui sont influencés directement par le contexte économique et social. Comprendre les politiques sociales actives en matière d'insertion permet au TS d'adapter son accompagnement et sa posture en fonction des changements. Ainsi, il peut travailler de façon systémique en prenant en compte le jeune ainsi que tout le contexte qui l'influence.

Le travail de recherche théorique ainsi que celui d'analyse des pratiques, nous ont permis d'évoluer en tant que professionnel dans notre pratique quotidienne. Nous avons développé notre esprit critique face aux enjeux actuels présents dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Comprendre le contexte économique nous a permis de prendre du recul sur les tensions et les problématiques liées au terrain d'enquête. Ainsi nous pouvons opter pour des lectures différentes du contexte professionnel dans lequel nous évoluons. Le regard n'est plus uniquement situé sur l'aspect social mais prend en compte aussi l'aspect économique.

Nous comprenons l'importance de rendre visibles notre savoir-faire et notre pratique en tant que travailleurs sociaux dans le milieu de l'insertion. En effet, mettre des mots sur le travail effectué permettrait de montrer notre plus-value en tant que TS. Aujourd'hui, nous sommes mieux équipés pour expliquer le sens de nos actions et les objectifs que nous y associons. Ce travail nous a permis de prendre conscience de cette invisibilité du savoir. Exposer la pratique et le savoir-faire pourrait légitimer la place des TS et apporter une autre vision du travail d'accompagnement des « publics précaires » et ainsi influencer les décisions prises par les politiques sociales qui parfois freinent passablement le travail de terrain. Afin d'être légitime dans le domaine de l'insertion, le travail du TS consiste aussi à rendre visible sa pratique professionnelle.

De plus, nous réfléchissons au métier d'éducateur, la formation que nous avons choisie. Nous réalisons que le travail que nous effectuons au sein du SEMO n'est pas uniquement

celui d'éducateur comme il est souvent perçu. C'est un mélange entre l'éducateur, l'assistant social, l'animateur, le psychologue ou encore le conseiller en insertion. Les casquettes mobilisées sont multiples et demandent aux TS une adaptation et le développement de nombreuses connaissances et outils.

Ce travail de Bachelor a passablement enrichi notre pratique professionnelle. Il nous a permis de remettre en question notre accompagnement en articulant le contexte politique et légal autour des besoins des jeunes, dans une perspective d'autodétermination. En d'autres termes, les connaissances apprises nous amènent à lier le domaine de l'éducation sociale à celui du monde économique.

7.2 Réflexions professionnelles

Les propos recueillis démontrent qu'une partie des jeunes ont des difficultés qui ne satisfont pas dans l'immédiat aux exigences requises en matière de formation. Le temps accordé pour les mesures n'est pas suffisant pour mener le jeune vers l'objectif de la formation professionnelle initiale. Comment associer les difficultés avec les exigences requises en matière d'insertion ? Il est vrai que la vision des SEMO est d'accompagner le jeune principalement vers la formation. Qu'en-est-il pour ceux qui ne peuvent pas dans l'immédiat entrer en formation initiale, mais qui toutefois souhaite travailler ?

Durant le module OASIS sur l'insertion socioprofessionnelle que nous avons suivi l'année dernière, nous avons abordé le modèle centré sur la personne et le modèle centré sur l'emploi. À l'heure actuelle, les mesures d'insertion telles que le SEMO correspondent plus au modèle centré sur la personne.

En quelques lignes, définissons le modèle du soutien à la personne dont se rapprochent les SEMO. Le but de ce modèle est de se former d'abord pour accéder à l'emploi ensuite : « *train than place* » (Beuret & Rey, 2016-2017, p. 2). Celui-ci se définit par une approche psychologisante de la personne dans laquelle le TS a plutôt une posture de « *clinicien* ». L'approche centrée sur l'emploi quant à elle, demande de changer de regard, car elle appuie l'idée que le placement en entreprise pourrait être dans un premier temps, privilégié à la formation : « *place than train* » (Beuret & Rey, 2016-2017, p. 3). Cette approche place le TS plutôt dans une posture de « *médiateur* » entre les jeunes et le monde économique. Pour les jeunes considérés comme les plus éloignés en matière d'exigences requises pour entrer dans le marché de la formation, changer de regard et opter pour une approche centrée « *emploi* » permettrait peut-être de favoriser l'accompagnement des TS dans une perspective d'autodétermination.

De plus, le 31 mai 2012, six institutions valaisannes ont ratifié la nouvelle convention sur la collaboration institutionnelle (CII). Il s'agit du Service de l'action sociale, du Service de la formation professionnelle, du Service de l'industrie, du commerce et du travail, d'Addiction Valais, de la Suva et de l'Office AI Valais. Son but est d'améliorer la coordination pour insérer professionnellement et socialement les personnes à problématiques multiples.

« *Le renouvellement de la convention renforce la collaboration dans un sens contraignant, à savoir la reconnaissance par toutes les institutions du travail effectué par l'une ou l'autre.* » (Présidence du Conseil d'État - IVS, 2012).

Ce renforcement de collaboration permet des conventions bilatérales entre les institutions pour que les prises en charge soient ciblées et adaptées. Une des résultantes est la création de la Plateforme T1 qui vient d'être mise en place pour aiguiller les jeunes entre 15 et 25 ans.

« *Cet accompagnement consiste en la mise en place, dans les meilleures conditions, d'une prise en charge en adéquation entre l'intérêt ainsi que les compétences du bénéficiaire et les mesures institutionnelles à disposition.* » (Canton du Valais).

Le sujet est très peu paru dans les réponses des professionnels durant les entretiens. Il est peut-être trop tôt pour repérer les conséquences bénéfiques ou non de ce nouvel outil dans le paysage institutionnel valaisan. Il serait intéressant de compléter l'enquête après la période de transition que les SEMO vivent actuellement.

7.3 Perspectives de recherche

Durant la réalisation de ce travail de recherche, nous nous sommes entretenus avec des professionnels du terrain aux formations, aux fonctions et aux expériences professionnelles diverses mais étant tous des travailleurs sociaux. Pour avoir une vision plus large de l'accompagnement au sein des SEMO, il serait intéressant d'ouvrir la recherche auprès des référents issus d'autres domaines.

Nous avons constaté dans les entretiens que cet accompagnement est tributaire du cadre légal et, par extension, des décisions politiques. Il serait donc judicieux d'enquêter auprès des pouvoirs exécutifs du canton du Valais et des mandants comme les ORP et les assurances sociales qui ont, peut-être, une vision plus globale des besoins et des résultats chiffrés de l'accompagnement proposé dans les SEMO.

Nous avons vu aussi qu'il n'y avait pas d'insertion sur le marché du travail sans les employeurs et qu'ils reprennent le flambeau dans l'accompagnement professionnel des jeunes. Questionner ces derniers sur leur vision du travail effectué dans les SEMO et sur leurs attentes permettrait de compléter la recherche.

Dans un contexte d'autodétermination, qu'en est-il des assurés ? Se sentent-ils maîtres de leurs projets ? Ont-ils l'impression de pouvoir construire leur avenir professionnel ? Est-ce que, des années après leur passage au SEMO, l'accompagnement qui y est proposé leur semble avoir été bénéfique ? Leurs proches constatent-ils des évolutions au quotidien ?

Pour terminer, cette recherche a été effectuée dans un contexte bas-valaisan. Les travailleurs sociaux du SEMO du haut-valais, ceux des SEMO d'autres cantons ainsi que les agents d'insertion d'autres structures font-ils les mêmes constats que nos neuf professionnels bas-valaisans ?

Autant de pistes de recherche qui permettraient de poursuivre la réflexion initiée dans le présent travail.

« [...] Vraiment une approche où c'est, c'est au jeune de, d'avancer dans son projet et puis nous on est une, on est vraiment des barrières de chaque côté pour pas qui, qui tombe, mais c'est à lui d'avancer sur la route et pis de choisir cette route. [...] je me considère vraiment comme un carrefour où je vais orienter le jeune vers des personnes ou des ressources qu'il a besoin pour avancer [...] »

(Entretien n°3).

8. Bibliographie

8.1 Livres

- AUTÈS, M. (2013). *Les paradoxes du travail social*. Paris : Dunod. 323 pages.
- BONVIN, J-M. & AL. (2011). *Manuel de politique sociale*. Lausanne : Editions EESP et Réalités sociales. 150 pages.
- BOUQUET, B. (2012). *Éthique et travail social. Une recherche du sens*. Paris : Dunod. 241 pages.
- CASTEL, R. (2009). *La montée des incertitudes : travail, protections, statut de l'individu*. Paris : Éditions du Seuil. 451 pages.
- CASTRA, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. 1^{ère} édition. Paris : Presses Universitaires de France. 243 pages.
- GIUGNI, M. & AL. (2014). *La politique contestataire du chômage en Suisse : Etat-providence, opportunités et revendications politiques*. Zurich & Genève : Éditions Seismo. 153 pages.
- KELLER, V. (2016). *Manuel critique de travail social*. Lausanne & Genève : Éditions EESP & Éditions IES. 213 pages.
- LE BOUËDEC & AL. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan. 199 pages.
- LORIOL, M. (1999). *Qu'est-ce que l'insertion. Entre pratiques institutionnelles et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan. 149 pages.
- MEILLANT, C. & SARFATI, F. (2016). *Accompagner vers l'emploi. Quand les dispositifs publics se mettent en action*. Bruxelles : Éditions scientifiques internationales. 275 pages.
- NANCHEN, M. (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant. Affectif et normatif : les deux axes de l'éducation*. Éditions Saint-Augustin. 157 pages.
- PAQUET, Y. & AL. (2016). *La théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur. 337 pages.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 pages.
- PAUL, M. in Revue Savoir N°20. (2009). *Note de synthèse. L'accompagnement dans le champ professionnel*. Paris : L'Harmattan. 216 pages.
- PRODHOMME, M. in Éduaction permanente, N°153. (2002). *L'accompagnement dans tous ses états*. Condé-sur-Noireau : Éducation permanente. 266 pages.
- ROSANVALLON, P. (1981). *La crise de l'Etat-providence*. Paris : Éditions du Seuil. 183 pages.

- VAN CAMPENHOUDT, L. & QUIVY, R. (2015). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Mayenne : Dunod. 259 pages.
- ZWICK MONNEY, M. (2015). *Les échecs de l'insertion. Rouages et engrenages d'un mouvement permanent*. Zurich & Genève : Éditions Seismo. 288 pages.

8.2 Articles

- ARTIAS. (2013). *Quand la LACI licencie*. Yverdon-les-Bains. 9 pages.
- AVENIRSOCIAL. (2010). *Code de déontologie du travail social en Suisse. Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s*. Berne. 15 pages.
- AVENIRSOCIAL. (2014). *Profil des professionnel-le-s du travail social*. Berne. 8 pages.
- BERNARD, P. & CASTONGUAY, J. (2010). *La cohésion sociale : de l'état social à l'état d'investissement social*. Informations sociales. N° 157, pp. 44-47.
- BONVIN, J.-M. & AL. (2013). Trajectoires de jeunes bénéficiaires de l'aide sociale en Suisse : une analyse en termes de capacités. Agora débats/jeunesses. N°65. pp. 61-75
- BOULAYOUNE, A. (2012). *L'accompagnement : une mise en perspective*. Informations sociales. N° 169, pp. 8-11.
- CASSIERS, I. & REMAN, P. (2007). *Ambivalences de l'état-providence. À l'horizon d'un État social actif*. Informations sociales. N° 142, pp. 18-24.
- DIVAY, S. (2012). *Les réalités multiples et évolutives de l'accompagnement vers l'emploi*. Informations sociales. N° 169, pp. 45-54.
- DUMEZ, H. (2013). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation*. Annales des Mines-Gérer et comprendre. N° 112, pp. 29-42.
- FORTINI, C. & DAEPSEN, J-B. (2011). *L'entretien motivationnel : développements récents*. Revue psychothérapies. Pp. 159-165.
- KUEHNI, M. (2016). *Les miettes du salariat : l'engagement au travail des sans-emploi*. Travail, genre et sociétés. N° 35, pp. 129-147.
- MELCHIOR, J.-P. (2011). *De l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux*. Informations sociales. N°167, pp.123-130.
- MERRIEN, F.-X. (2015). *États providence en devenir, devenir des états providence*. Vie sociale. N°10, pp. 203-215.
- MEZZENA, S. (2011). *L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité »*. Pensée Plurielle. N°26. pp. 37-51.

- MORRISSETTE, J. & GUIGNON, S. (2016). *Trois zones de coconstruction de savoirs professionnels issues des médiations de débats en groupe.* Communiquer. pp. 117-130.
- PAPADANIEL, Y. (2009). *Éditorial. La double négociation.* Pensée plurielle. N° 22, pp. 7-12.
- PAUL, M. (2012). *L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient.* Association de recherche en soins infirmiers (ARSI). N°110. pp. 13-20.
- PINHO, J. & ANTONIN-TATTINI, V. (2013). *Papéis e desafios para a intervenção em Serviço Social: o caso das empresas sociais na Suíça.* In Santos, C.C.; Albuquerque, CP. & Almeida, H.N. (orgs). Serviço Social. Mutações e desafios (pp. 145-168). Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra.
- PLUSS, M. (2016). *Facteurs clefs destinés à favoriser l'autonomie et l'autodétermination des usagers.* Pratiques en santé mentale. pp. 21-24.
- RYAN, R. & DECI, E. (2007). *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie.* Canadian Psychology. pp. 24-34.
- LMMT. (2014). *Semestre de Motivation.* Sion. 7 pages.
- WACQUEZ, J. (2012). *Les fondamentaux. Le noyau dur de l'éducateur. Les carnets de l'éducateur. Exploration de la profession.* Marchienne : Rhizome. pp. 21-66.

8.3 Internet

- AVENIRSOCIAL. *Qui sommes-nous.* [En ligne]. Récupéré de <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42004028.html>. (27.06.2017).
- ARPI. (2017). *Association régionale professionnelle pour l'insertion : secteur jeune.* [En ligne]. Récupéré de : <http://arpi-martigny.ch/index.html>. (03.07.2017).
- CANTON DU VALAIS. *Transition 1 (T1).* [En ligne]. Récupéré de <https://www.vs.ch/fr/web/sfop/plateforme-t1>. (18.01.2018)
- CONFÉDÉRATION SUISSE. (2017). *Constitution fédérale de la Confédération suisse.* [En ligne]. Récupéré de : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/>. (17.08.2017).
- FRAGNIÈRE, J.P. & GIROD, R. (2002). *Dictionnaire suisse de politique sociale : Insertion.* [En ligne]. Récupéré de <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=437>. (11.04.2017).
- HES-SO/VALAIS-WALLIS. (2013). Formation Bachelor en travail social. [En ligne]. Récupéré de <https://www.hevs.ch/fr/hautes-ecoles/haute-ecole-de->

[travail-social/travail-social/bachelors/formation-bachelor-en-travail-social-1062.](travail-social/travail-social/bachelors/formation-bachelor-en-travail-social-1062)
 (11.04.2017).

- HES-SO//VALAIS-WALLIS. (2012). *Plan d'études cadre. Filière de formation en Travail Social.* [En ligne]. Récupéré de <https://www.hevs.ch/media/document/2/pec-ba-ts.pdf>. (11.04.2017).
- PRÉSIDENCE DU CONSEIL D'ETAT CHANCELLERIE – IVS. (2012). *Collaboration interinstitutionnelle (CII). Six institutions valaisannes ratifient la nouvelle convention. Communiqué pour les médias.* [En ligne]. Récupéré de https://www.vs.ch/documents/529400/556696/f_CII+fr.pdf/e322735b-ec5b-4d28-8a7d-2263f0a39c7e. (18.01.2018).
- NASCA FORMATION. SeMo Monthey. [En ligne]. Récupéré de <http://nasca.ch/semo-coaching/>. (04.12.2017).
- OSEO. (2017). *Semestre de Motivation.* [En ligne]. Récupéré de : <http://www.oseo-vs.ch/semestre-de-motivation/>. (03.07.2017).
- SEMESTRES DE MOTIVATION. (2016). *Infos générales : sondages.* [En ligne]. Récupéré de : <https://www.ch-semo.ch/default.asp?PROJECTID=227>. (03.07.2017).
- OPRA QUALIFIZIERENDES ARBEITSMARKTPROGRAMM. (2016). Semestre de motivation JuSemo Haut-Valais. [En ligne]. Récupéré de : <http://www.opra.ch/offres/semestredemotivationjusemohaut-valais.php>. (05.07.2017).

8.4 Cours HES-SO

- BEURET, P. & REY, J.-H. (2016-2017). *Insertion socioprofessionnelle et Travail Social : des méthodes et des outils pour l'intervention 1*, cours du module Oasis. Sierre : École de Travail Social, HES-SO//Valais. Non publié.
- PINHO, J. & AL. (2016). *Insertion socioprofessionnelle et Travail Social : des méthodes et des outils pour l'intervention*, cours du module Oasis. Sierre : École de Travail Social, HES-SO//Valais. Non publié.

8.5 Image

- IMAGE TITRE : *Concours Wadifa : un outil de diffusion d'offres d'emploi.* [En ligne]. Récupéré de <http://concours-wadifa.blogspot.ch>. (05.02.2018).

9. Annexes

9.1 Annexe 1 : Référentiel de compétences du Bachelor HES en TS

Référentiel de compétences pour la formation Bachelor of Arts HES-SO en Travail social¹²

1. Orienter sa propre formation initiale et continue

Compétences effectives :

- 1.1 Conceptualiser toute expérience pratique en faisant appel aux différents apports théoriques de la formation (apprentissage en alternance).
- 1.2 Evaluer ses propres compétences et déterminer ses besoins en termes de formation.
- 1.3 S'organiser, planifier, déterminer ses priorités.
- 1.4 Développer les capacités d'expression écrite et orale nécessaires à la formation et à l'exercice de la profession.
- 1.5 Mettre en œuvre les méthodes de travail intellectuel adéquates et les instruments de gestion qui leur sont liés (prise de notes, travail de texte, recherche documentaire, production de documents...).

2. Identifier et analyser les situations et processus sociaux que l'intervention prend en compte

Compétences effectives :

- 2.1 Observer, décrire et restituer les situations et les actions d'individus, de groupes ou de collectivités dans ses différentes dimensions (personnelles, socio-économiques, légales, culturelles, politiques...).
- 2.2 Formuler le problème que l'intervention prend en compte dans sa complexité.
- 2.3 Evaluer les ressources et les contraintes (personnelles, collectives, institutionnelles) déterminantes pour les différents acteurs.
- 2.4 Etayer son analyse en se référant à toute théorie ou concept pertinent.

3. Prendre en compte les divers déterminants de l'organisation dans une situation sociale donnée

Compétences effectives :

- 3.1 Se situer dans son équipe, dans l'organisation et le fonctionnement de son institution.
- 3.2 Interroger ses collègues et sa hiérarchie sur toutes les questions importantes et les problèmes rencontrés nécessitant une prise en compte institutionnelle.
- 3.3 Rendre des rapports circonstanciés et fiables à sa hiérarchie et aux partenaires concernés.
- 3.4 S'organiser, anticiper, mener de front plusieurs activités.
- 3.5 Gérer son temps de manière responsable.
- 3.6 Savoir utiliser les outils bureautiques et informatiques requis par la pratique professionnelle.

4. Initier et développer une relation professionnelle avec des personnes ou des groupes dans un contexte d'action sociale donné

Compétences effectives :

- 4.1 Entrer en relation avec les personnes dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance.
- 4.2 Faciliter l'expression de la demande.
- 4.3 Adopter des attitudes favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes.
- 4.4 Réguler la relation en précisant le contexte dans lequel elle s'inscrit, les rôles respectifs, les droits et obligations des partenaires concernés.
- 4.5 Communiquer en s'accordant aux capacités d'expression et de compréhension du ou des interlocuteur(s).

- 4.6 Mener un entretien professionnel, le consigner et le transmettre sous une forme éthiquement et techniquement adéquate.
- 4.7 Mener des réunions et des animations de groupes.
- 4.8 Conseiller et orienter tout bénéficiaire de l'action sociale en fonction de ses droits et de son intérêt.

5. Collaborer entre professionnels et institutions

Compétences effectives :

- 5.1 Définir et délimiter son propre rôle et celui de ses partenaires dans l'institution et le réseau.
- 5.2 Respecter les cadres d'intervention des partenaires.
- 5.3 Déléguer les actions pouvant être menées de manière plus pertinente par des partenaires du réseau.
- 5.4 Participer activement aux échanges d'informations et à la communication au sein de son institution.
- 5.5 Affronter et gérer les conflits en mettant l'intérêt des bénéficiaires de l'action sociale au centre des réponses à apporter.
- 5.6 Intégrer les exigences du travail en partenariat avec d'autres institutions et professions.
- 5.7 Initier et animer un réseau de collaboration.

6. Se positionner professionnellement et personnellement en questionnant le sens de l'action sociale

Compétences effectives :

- 6.1 Repérer les questions éthiques, déontologiques, les conflits de valeurs, les enjeux et les dilemmes professionnels.
- 6.2 Confronter ses positions personnelles et professionnelles en argumentant.
- 6.3 Prendre une distance critique face à soi-même, aux objets d'études ou aux pratiques dans lesquels on est impliqué.
- 6.4 Identifier ses ressources et ses limites.

7. Décider d'engager une action et la mettre en œuvre

Compétences effectives :

- 7.1 S'engager, s'impliquer dans l'action.
- 7.2 Analyser et prendre en compte sa propre implication professionnelle dans la situation.
- 7.3 Elaborer des hypothèses d'intervention.
- 7.4 Se prononcer sur le sens de l'action et argumenter.
- 7.5 Construire et mettre en œuvre un projet d'intervention.
- 7.6 Assurer la conduite et la continuité de l'intervention.
- 7.7 Agir en pratiquant l'évaluation permanente.
- 7.8 Savoir mettre un terme à une action et en rendre compte.

8. Encourager et soutenir la participation des personnes et des groupes dans la société**Compétences effectives :**

- 8.1 Repérer et valoriser les potentialités d'action collective, associative et citoyenne des différents acteurs.
- 8.2 Initier et développer des réseaux entre les intervenants sociaux, les usagers et les populations impliquées.
- 8.3 Favoriser, dans une vision prospective, toute initiative permettant l'insertion et l'intégration des membres d'une société donnée.

9. Evaluer et réorienter l'action**Compétences effectives :**

- 9.1 Evaluer le processus et le résultat de son action en référence aux finalités, buts, objectifs et moyens.
- 9.2 Tenir compte des conclusions de l'évaluation en réexaminant ses pratiques et en proposant des innovations dans l'action sociale.
- 9.3 Prospective, s'informer, se documenter sur les pratiques et expériences auxquelles l'action peut se référer.
- 9.4 Faire preuve de créativité en imaginant et développant des actions et des modes d'intervention diversifiés.

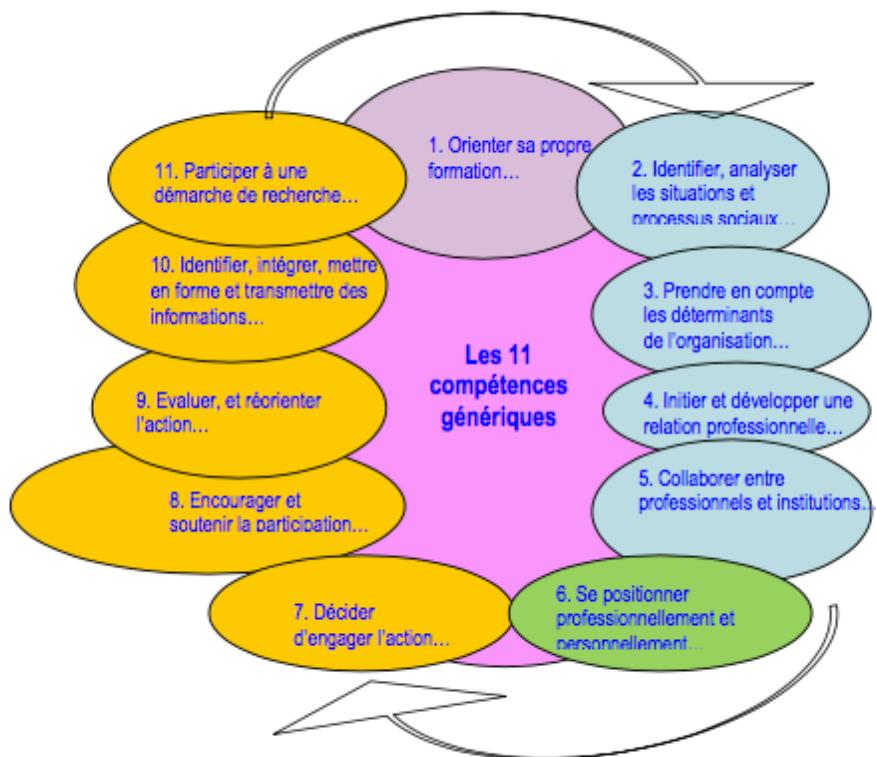
10. Identifier, intégrer, mettre en forme et transmettre des informations sociales pertinentes pour les différents acteurs sociaux**Compétences effectives :**

- 10.1 Transmettre, vulgariser et mettre en valeur des informations sociales à l'aide de différents outils de communication et de médiation.
- 10.2 Documenter et communiquer les résultats de son action professionnelle et sa connaissance du contexte où elle s'insère.
- 10.3 Intervenir dans l'espace public et au niveau des décideurs politiques à propos de toute situation sociale nécessitant un changement.

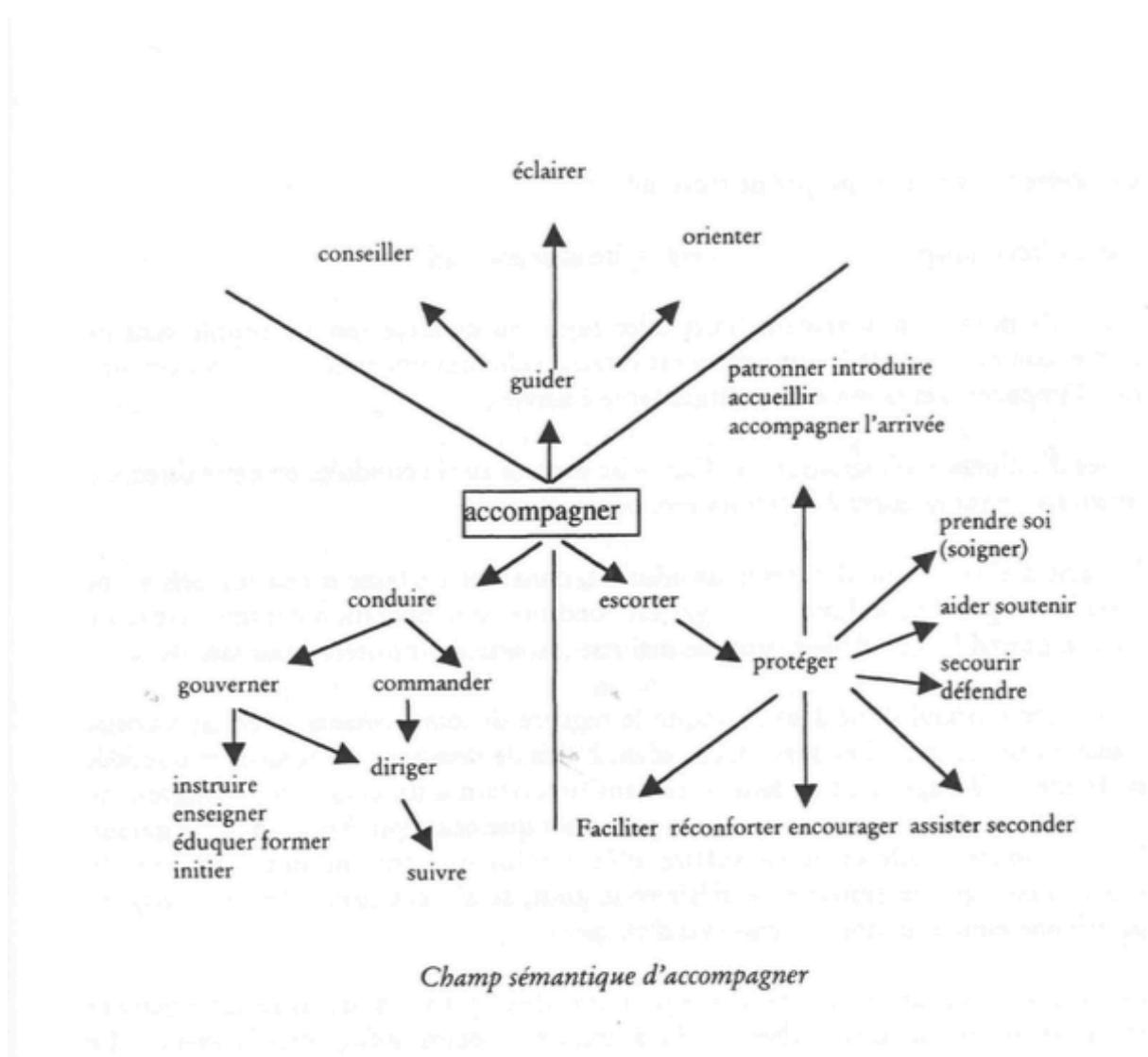
11. Participer à une démarche de recherche**Compétences effectives :**

- 11.1 Adopter une posture de recherche dans toute situation de formation et d'intervention sociale.
- 11.2 Suivre une démarche méthodologique appropriée à l'objet de recherche.
- 11.3 Utiliser les instruments théoriques et conceptuels adaptés à l'objet.
- 11.4 Articuler une démarche empirique à une démarche d'élaboration théorique.
- 11.5 Définir et respecter le cadre déontologique de la recherche.
- 11.6 Mettre en forme le cheminement et les résultats de la recherche.
- 11.7 Communiquer les résultats de la recherche et les soumettre au débat.

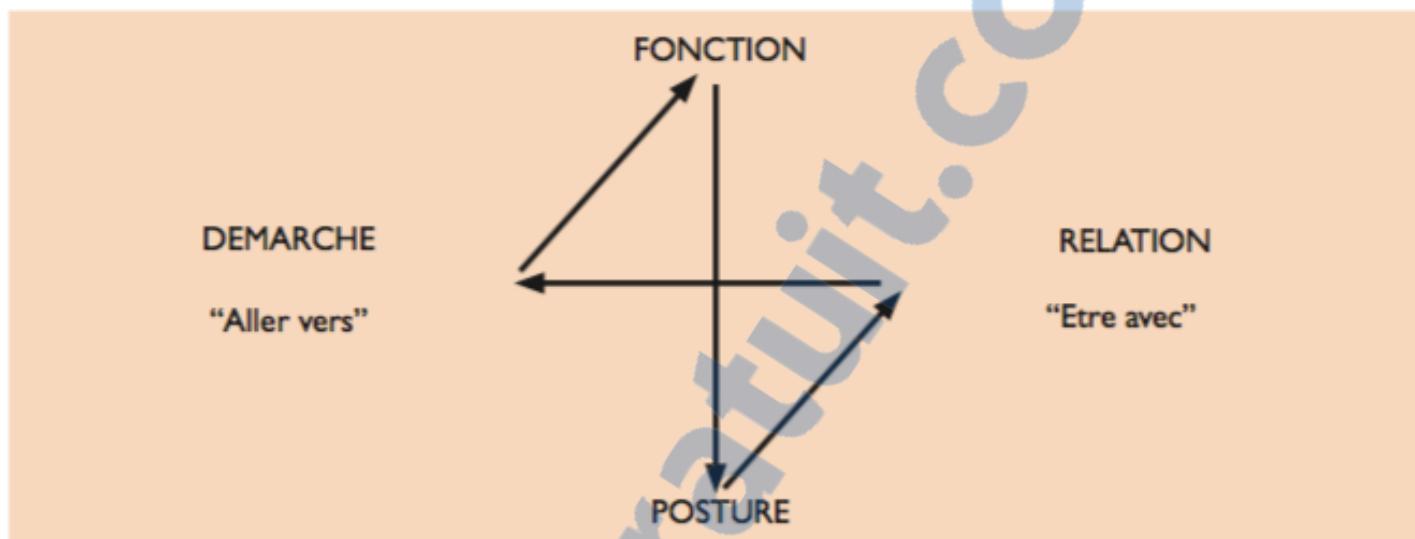
9.2 Annexe 2 : Schéma de progression des compétences



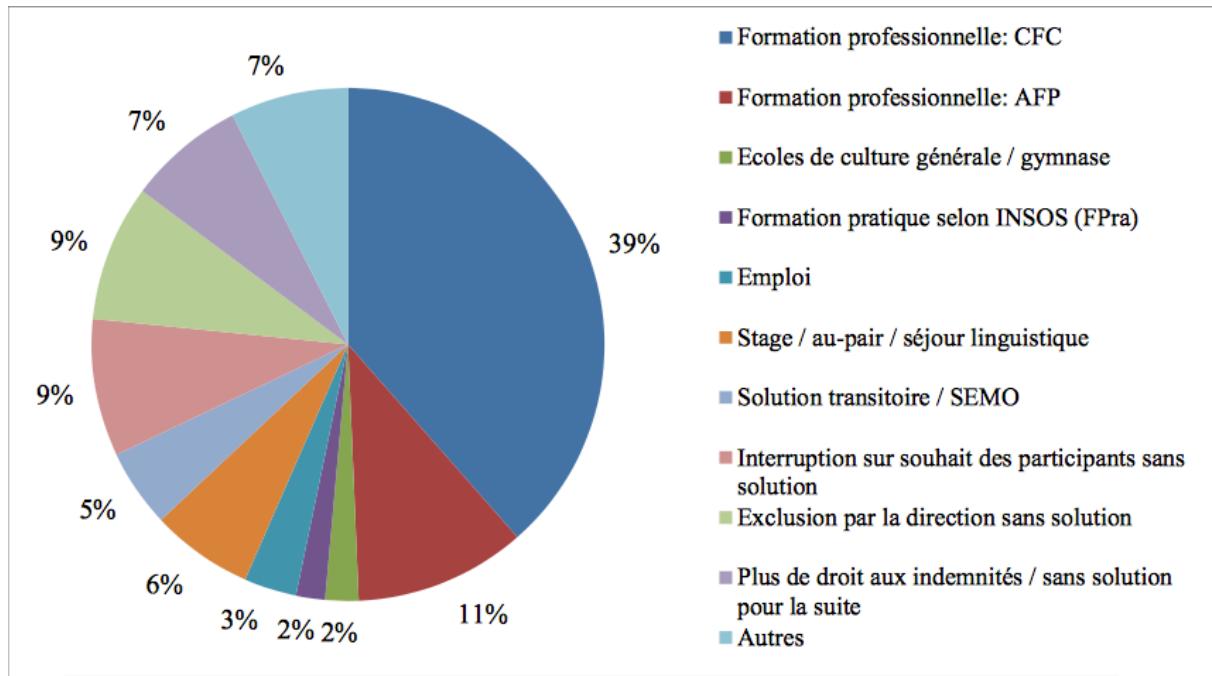
9.3 Annexe 3 : synonymes du terme « accompagner »



9.4 Annexe 4 : définition schématisée de l'accompagnement selon M. Paul



9.5 Annexe 5 : Les débouchés en fin de programme



Tiré ancialement du site SEMO.ch (03.07.2017)

9.6 Annexe 6 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Introduction

Présentation de notre projet et du cadre de l'entretien

- Nous sommes étudiants de 4^{ème} année en emploi filière travail social. Nous travaillons comme éducateur en formation au SEMO de l'ARPI de Martigny.
 - o Melissa Valles, 27 ans, au SEMO depuis Août 2015. Auparavant Bachelor en psycho.
 - o Fabio Benedetti, 35 ans, au SEMO depuis Janvier 2014. Auparavant employé de commerce et commerçant indépendant.
- Suite à notre expérience professionnelle et à notre formation dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle, nous avons décidé d'interviewer des professionnels avec une formation sociale dans le cadre de notre travail de Bachelor, afin de mieux comprendre l'accompagnement proposé aux jeunes dans le contexte des SEMO valaisans.
- Cet entretien est confidentiel et anonyme. Nous détruirons toutes les données recueillies au terme de notre recherche. Bien sûr, il ne s'agit pas de juger quoi que ce soit, mais bien de documenter l'accompagnement des jeunes à partir des expériences de neuf professionnels du terrain. Encore une fois, les données seront utilisées dans un seul et unique but : la réalisation de notre TB.
- Pour faciliter son déroulement et la retranscription qui suivra, l'entretien est enregistré. Tout sera détruit dès la validation du TB.
- Cet entretien dure entre 1h et 1h30.
- Avez-vous des questions ? Peut-on démarrer ?

Profil de l'intervisé

Check

Lieu et date	
Quelle(s) formation(s) en Travail Social avez-vous faite(s) ?	
<ul style="list-style-type: none"> • Autres formations ? 	
Poste occupé ? Fonction au sein du Semo ?	
Taux d'activité ?	
Quelles sont vos expériences dans :	
<ul style="list-style-type: none"> • le champ social en général ? • l'insertion en particulier ? 	

Entretien**Questions générales****Check**

Avant d'entrer dans le vif du sujet, si vous deviez expliquer à quelqu'un qui ne connaît pas le SEMO le travail que vous faites, que diriez-vous ?

- La mission, les objectifs visés ?
- Le(s) public(s) cible?
- Les principaux partenaires mobilisés ?
- Les points forts / les lacunes du SEMO ?
- Etc.

Questions H1 : politiques sociales et cadre légal de l'accompagnement**Check**

Vous nous avez exposé dans les grandes lignes ce qu'est le SEMO. Pouvez-vous développer maintenant un peu plus en quoi consiste l'accompagnement proposé par les professionnels ?

- Quels sont les principales étapes l'accompagnement ?
- Les passages obligés de l'accompagnement ?
- Principales exigences fixées par le cadre légal ?
- Les objectifs privilégiés, visés par ces étapes ?
- Autre ?

Comment qualifiez-vous les exigences fixées par le cadre légal dont dépend le SEMO ?

- Sont-elles réalistes/adéquates ? Pourquoi ?
- Dans ce cadre, qu'est-ce qui aide ou freine l'accompagnement ?
- Pouvez-vous nous donner 1-2 exemples ?
 - Durée de la mesure ? Objectifs ? Autodétermination ?
 - Etc.

Question de vérification : si je comprends bien :

- Le cadre légal en vigueur freine/favorise l'accompagnement ?
- Votre accompagnement se modifie (évolue) en fonction cadre légal en vigueur ?
- Le temps imparti dans le délai cadre conditionne l'accompagnement du jeune notamment sur le plan de l'autodétermination ?
- Autre ?

Questions H2 : fondements du travail social
--

Check

<p>Comment qualifiez-vous le type d'accompagnement proposé au SEMO ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plutôt souple/fixe/personnalisé/général, etc. ? • Quelles sont les principales modalités, formes d'accompagnement proposées au sein de la structure ? • Avez-vous 1-2 exemples ? 	
<p>Quelle place pour l'autodétermination des jeunes, dans l'accompagnement proposé ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par exemple, dans les décisions et dans ses choix professionnels ? • Dans l'expression de ses envies, de ses besoins ? • Autres ? 	
<p>Quelle place pour la dimension « travail social » dans cet accompagnement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour vous, quelles sont les valeurs fondamentales d'un TS dans son action de tous les jours ? • Dans quelle mesure, ces valeurs sont-elles présentes dans votre travail au sein du SEMO ? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avez-vous l'impression de faire du travail social dans ce contexte ? Pourquoi ? ◦ Dans quelle mesure ces valeurs sont utiles ou freinent l'accompagnement au quotidien ? ◦ Pouvez-vous nous donner 1 ou 2 exemples ? 	
<p>Question de vérification : au final, diriez-vous que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le jeune peut / ne peut pas exprimer ses envies, choisir sa profession ? • Les valeurs du travail social sont en adéquation avec votre pratique quotidienne / sont heurtées, remises en question dans cette dernière ? • Autre ? 	

Questions H3 : stratégies et outils mobilisés dans l'accompagnement
--

Check

<p>Plus concrètement, dans votre pratique professionnelle quelles sont les stratégies et outils mobilisés au quotidien dans votre accompagnement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous nommer les principaux outils mobilisés ? • Qu'est-ce qui vous aide, très concrètement, dans votre accompagnement au quotidien ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Par exemple, techniques d'entretien apprises ? ○ Le travail par objectifs ? ○ Le travail en équipe, avec vos collègues ? ○ Vos expériences passées ? ○ Autres ? • Quels sont les trucs et astuces que vous mobilisez afin de répondre aux exigences du mandat ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Avez-vous 1 ou 2 exemples ? ○ 1 ou 2 situations vécues, concrètes pour illustrer vos stratégies, vos outils ? ○ Etc. 	
<p>Parmi ces stratégies et outils, lesquels favorisent les choix, la participation des jeunes, leur autodétermination durant la mesure ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous donner 2-3 exemples concrets ? 	
<p>Question de vérification : au final, diriez-vous que, de votre point de vue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'autodétermination est centrale / n'est pas centrale dans l'accompagnement du jeune ? • Les outils dont vous disposez, notamment ceux liés au travail social, permettent / ne permettent pas de renforcer l'autodétermination des jeunes ? 	

Conclusion

Check

<p>Est-ce qu'il y'a une question à laquelle vous pensiez et que nous n'avons pas posée ?</p>	
<p>Si vous aviez une baguette magique, qu'est-ce que vous garderiez (2 priorités) et changeriez (2 priorités) dans l'accompagnement du SEMO proposé aux jeunes, dans une perspective d'autodétermination ?</p>	

Remerciements

9.7 Annexe 7 : Document modèle pour les retranscriptions

Retranscription de l'entretien TB n°- Date

En **gras** : les questions posées par Melissa & Fabio

En *italique* : les réponses de la personne interviewée

En souligné : les phrases qui pourraient être des « citations »

(Minutes en rouge entre parenthèse à gauche) : les minutes des passages durant l'entretien

Profil de l'interviewé :

Sous-thème : *formation*

Lieu et date

Quelle(s) formation(s) en Travail Social avez-vous faite(s) ?

- Autres formations ?

Poste occupé ? Fonction au sein du Semo ?

Taux d'activité ?

Quelles sont vos expériences dans :

- le champ social en général ?
- l'insertion en particulier ?

Questions générales

Sous-thème : Le SEMO-Objectifs-mission-population

(minutes)

Avant d'entrer dans le vif du sujet, si vous deviez expliquer à quelqu'un qui ne connaît pas le SEMO le travail que vous faites, que diriez-vous ?

- La mission, les objectifs visés ?
- Le(s) public(s) cible?
- Les principaux partenaires mobilisés ?
- Les points forts / les lacunes du SEMO ?
- Etc.

Commentaires :

Questions H1 : Politiques sociales et cadre légal de l'accompagnement

Sous-thème : étapes de l'accompagnement-objectifs-cadre légal-temps des mesures

(minutes)

Vous nous avez exposé dans les grandes lignes ce qu'est le SEMO. Pouvez-vous développer maintenant un peu plus en quoi consiste l'accompagnement proposé par les professionnels ?

- Quels sont les principales étapes de l'accompagnement ?
- Les passages obligés de l'accompagnement ?
- Principales exigences fixées par le cadre légal ?
- Les objectifs privilégiés, visés par ces étapes ?
- Autre ?

Comment qualifiez-vous les exigences fixées par le cadre légal dont dépend le SEMO ?

- Sont-elles réalistes/adéquates ? Pourquoi ?
- Dans ce cadre, qu'est-ce qui aide ou freine l'accompagnement ?
- Pouvez-vous nous donner 1-2 exemples ?
 - Durée de la mesure ? Objectifs ? Autodétermination ?
 - Etc.

Question de vérification : si je comprends bien :

- Le cadre légal en vigueur freine/favorise l'accompagnement ?
- Votre accompagnement se modifie (évolue) en fonction cadre légal en vigueur ?
- Le temps imparti dans le délai cadre conditionne l'accompagnement du jeune notamment sur le plan de l'autodétermination ?
- Autre ?

Commentaires :

Questions H2 : fondements du travail social

Sous-thème : type d'accompagnement-autodétermination-valeurs**(minutes)****Comment qualifiez-vous le type d'accompagnement proposé au SEMO ?**

- Plutôt souple/fixe/personnalisé/général, etc. ?
- Quelles sont les principales modalités, formes d'accompagnement proposées au sein de la structure ?
- Avez-vous 1-2 exemples ?

Quelle place pour l'autodétermination des jeunes, dans l'accompagnement proposé ?

- Par exemple, dans les décisions et dans ses choix professionnels ?
- Dans l'expression de ses envies, de ses besoins ?
- Autres ?

Quelle place pour la dimension « travail social » dans cet accompagnement ?

- Pour vous, quelles sont les valeurs fondamentales d'un TS dans son action de tous les jours ?
- Dans quelle mesure, ces valeurs sont-elles présentes dans votre travail au sein du SEMO ?
 - Avez-vous l'impression de faire du travail social dans ce contexte ? Pourquoi ?
 - Dans quelle mesure ces valeurs sont utiles ou freinent l'accompagnement au quotidien ?
 - Pouvez-vous nous donner 1 ou 2 exemples ?

Question de vérification : au final, diriez-vous que :

- Le jeune peut / ne peut pas exprimer ses envies, choisir sa profession ?
- Les valeurs du travail social sont en adéquation avec votre pratique quotidienne / sont heurtées, remises en question dans cette dernière ?
- Autre ?

Commentaires :

Questions H3 : stratégies et outils mobilisés dans l'accompagnement**Sous-thème : les stratégies et outils****(minutes)****Plus concrètement, dans votre pratique professionnelle quelles sont les stratégies et outils mobilisés au quotidien dans votre accompagnement ?**

- Pouvez-vous nommer les principaux outils mobilisés ?
- Qu'est-ce qui vous aide, très concrètement, dans votre accompagnement au quotidien ?
 - Par exemple, techniques d'entretien apprises ?
 - Le travail par objectifs ?
 - Le travail en équipe, avec vos collègues ?
 - Vos expériences passées ?
 - Autres ?
- Quels sont les trucs et astuces que vous mobilisez afin de répondre aux exigences du mandat ?
 - Avez-vous 1 ou 2 exemples ?
 - 1 ou 2 situations vécues, concrètes pour illustrer vos stratégies, vos outils ?
 - Etc.

Parmi ces stratégies et outils, lesquels favorisent les choix, la participation des jeunes, leur autodétermination durant la mesure ?

- Pouvez-vous donner 2-3 exemples concrets ?

Question de vérification : au final, diriez-vous que, de votre point de vue :

- L'autodétermination est centrale / n'est pas centrale dans l'accompagnement du jeune ?
- Les outils dont vous disposez, notamment ceux liés au travail social, permettent / ne permettent pas de renforcer l'autodétermination des jeunes ?

Commentaires :

Conclusion

Est-ce qu'il y'a une question à laquelle vous pensiez et que nous n'avons pas posée ?

Si vous aviez une baguette magique, qu'est-ce que vous garderiez (2 priorités) et changeriez (2 priorités) dans l'accompagnement du SEMO proposé aux jeunes, dans une perspective d'autodétermination ?

Commentaires :