

## Le temps des études universitaires : le cas des travailleurs sociaux<sup>1</sup>

Par Joël Zaffran\*

*Pourquoi reprendre des études à l'université ? Quelles sont les difficultés à surmonter, et les bénéfices possibles ? Pour les travailleurs sociaux : assistantes sociales, éducateurs spécialisés notamment, les réponses sont différentes selon qu'ils s'inscrivent dans le modèle de la vocation, de la promotion ou... de la déception.*

Ce n'est que treize années environ après la loi du 16 juillet 1971 portant sur « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » que l'Université fera de la formation continue l'une de ses missions du service public. Depuis la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur (plus particulièrement l'article 4), l'un des objectifs du législateur est d'inciter les universités à développer l'effort de formation au bénéfice des salariés. Ce qui s'évalue à l'aune du nombre de stagiaires accueillis (410 500 en 1998), des heures-stagiaires qu'ils représentent (54,6 millions) ainsi que des aménagements réalisés afin de fractionner dans le temps les efforts de formation, par exemple en découpant les enseignements en modules capitalisables (Grille et Wolber, 2000a ; 2000b).

Bien que tardif, l'engagement dans la formation continue a donc conduit l'Université à organiser l'accueil des personnes engagées dans la vie active (Grille et Midy, 1999). Pourtant, selon les professions, et plus particulièrement le travail social, la part

des études universitaires dans le champ de la formation continue serait réduite à la portion congrue. Deux phénomènes pourraient expliquer cette situation : le financement par les Fonds d'assurance formation (notamment les Fongecif) serait beaucoup plus facile à obtenir pour des formations à visée professionnelle, dans la mesure où ces dernières figurent clairement sur la liste des plans de formation ; il existerait une disjonction entre les niveaux des diplômes du travail social et les diplômes universitaires, ainsi qu'une faible lisibilité de ces derniers<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> cf. *Schéma national des formations sociales : 2001-2005*, Travail social, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, mai 2001, page 40.

\* Joël Zaffran est sociologue, maître de conférence à l'université de Bordeaux 2 et membre du Laboratoire d'analyse des problèmes sociaux et de l'action collective (Lapsac). Il est directeur du Centre de formation en sciences sociales appliquées. Bien que ses travaux actuels portent sur la jeunesse et le temps libre, le travail social demeure une de ses thématiques d'étude.

<sup>1</sup> Nous remercions Chantal Sarcel pour son aide amicale ainsi que les collègues qui ont participé au séminaire de travail du département de sociologie de Bordeaux 2.

L'objectivation de la part de l'Université dans la formation continue des travailleurs sociaux s'avère difficile du fait de l'éparpillement des données ; cependant, on peut prendre la mesure de ce phénomène à travers l'un des axes de développement figurant dans le schéma régional des formations sociales 2001-2005. Regrettant d'une part la faiblesse des liens avec l'Université et d'autre part une formalisation de ces liens qui reste limitée à des coopérations ciblées, ce schéma préconise de « *favoriser les formations à l'encadrement et la recherche en développant les liens avec l'Université* » (cf. *Schéma régional des formations sociales : 2001-2005*, décembre 2001, p. 117). Dans ces conditions, pourquoi les travailleurs sociaux optent-ils pour une formation continue à l'Université<sup>3</sup> ? Celle-ci répond-t-elle à leurs attentes premières ? Que leur apporte-t-elle ?

<sup>3</sup> Sans prétendre à l'exhaustivité, nous dirons qu'il existe des formations professionnelles spécifiques aux travailleurs sociaux, comme le Diplôme supérieur en travail social (DSTS), le Certificat d'aptitudes aux fonctions de direction d'établissement spécialisé (CAFDES), la Capacité d'adaptation à la gestion des établissements et services des personnes âgées (CAGESPA), dispensées dans les Instituts régionaux de formation de travailleurs sociaux ou les établissements de formation

Des éléments de réponse seront fournis de la manière suivante : tout d'abord, nous présenterons les principaux résultats d'une enquête menée auprès de travailleurs sociaux en formation continue à l'Université et complétée par des entretiens. On cernerá ensuite leurs attentes en matière de formation universitaire, les obstacles relatifs à l'engagement universitaire ainsi que leurs motifs de satisfaction. Enfin, nous construirons une typologie du rapport à l'Université et aux études s'organisant autour de trois registres différents : la déception, la promotion et la vocation.

## UNE FORMATION POUR ÉDUCATRICES ET ASSISTANTES SOCIALES

L'âge moyen d'entrée en formation est de 38 ans alors que l'âge au premier emploi dans le travail social est

homologués par le ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité. Plus généralement, ces formations se répartissent sommairement entre d'une part des fonctions d'encadrement, de management, de méthodologie professionnelle, et d'autre part des savoirs visant la construction et l'analyse de la pratique professionnelle.

### Encadré 1 Méthodologie d'enquête

Les résultats sont issus d'une enquête par questionnaires et par entretiens réalisée auprès de travailleurs sociaux inscrits en formation continue dans un centre de formation en sciences sociales appliquées (mention développement social) en vue d'obtenir un diplôme de second cycle de sociologie. Contrairement à ce que l'intitulé du diplôme pourrait laisser croire, la formation est pluridisciplinaire. Depuis sa création en 1978, ce centre a accueilli 384 étudiants.

Un questionnaire fut envoyé à chacun d'eux. On cherchait d'abord à cerner les attentes des candidats à l'égard de la formation puis à connaître, sur le mode déclaratif, les effets de la formation sur le travail professionnel tant sur le plan de la compétence que sur le plan de la mobilité. Certaines réponses aux questions ouvertes sont reprises dans l'article et présentées entre guillemets.

Le faible taux de réponses (29 %) invite à une certaine vigilance quant à la portée générale des résultats présentés.

Le questionnaire a été complété par une quinzaine d'entretiens réalisés auprès de ces mêmes étudiants choisis sur le principe du volontariat. Il s'agit de 3 animateurs, 1 conseillère en économie sociale et familiale, 5 éducateurs spécialisés, 6 assistants de service social. 2 sont en mission locale, 6 sont employés par une association, 7 viennent d'une collectivité territoriale ; parmi les personnes interviewées, il y a 4 hommes et 11 femmes. À l'instar du questionnaire, la grille d'entretien comportait trois parties relatives à trois temporalités distinctes : avant, pendant et après la formation à l'Université. Des fragments de ces entretiens sont présentés en italique.

de 21 ans ; les femmes représentent 66 % de l'échantillon<sup>4</sup>. Les personnes ayant répondu au questionnaire travaillent dans une collectivité territoriale (28 %), dans le secteur social (Centre d'hébergement et de réinsertion sociale, foyers, secteur spécialisé, ... soit 26 %), dans une grande institution telle que l'Éducation nationale, l'Hôpital, la Justice, ... (22 %), dans le secteur associatif (14 %) ou bien encore le secteur privé (10 %). Bien qu'il faille rester prudent quant à la représentativité de notre échantillon, on constate que les principaux secteurs du travail social y sont représentés.

Comme l'indique le **tableau 1**, en matière de financement de la formation, la moitié environ de notre échantillon a obtenu une prise en charge de la formation par un Fonds d'assurance formation.

Tableau 1  
Le financement de la formation

	%
Fonds d'assurance formation	50
Budget interne	31
Autofinancement	15
Allocations de formation et de reclassement	4

S'agissant du statut professionnel des étudiants ayant répondu à l'enquête, les professions du travail social sont fortement représentées (Diplômé d'État d'assistant de service social et d'éducation spécialisée (DEEAS) ainsi que les éducateurs de jeunes enfants (DEES), les conseillères en économie sociale et familiale, les moniteurs éducateurs). Parmi les diplômés du travail social (DEEAS, DEES), les éducateurs spécialisés sont plus nombreux que les assistants de

<sup>4</sup> Ce qui n'a rien de surprenant dans la mesure où le travail social reste un secteur majoritairement féminin. D'après le recensement Insee de la population de 1990 et si l'on prend en compte les assistants de service social, les éducateurs spécialisés et les animateurs, les hommes ne représentent que 37 % des effectifs. Onze années plus tard, la tendance reste la même puisque le *Schéma régional des formations sociales 2001-2005* (Aquitaine) note que « la part des hommes reste encore très faible et les professionnels font état d'un déficit de personnels masculins » (p. 48). Et Lorthiois (2000) de préciser que « la structure par sexe n'a en particulier guère évolué au fil des ans. Ainsi, chez les assistantes sociales – et c'est ce qui justifie l'usage du féminin – il n'y a guère plus de 3 % d'hommes dans la profession. Chez les éducateurs et les animateurs, la dominante reste féminine (59 % et 54 %) » (p. 13 section II).

service social : les uns représentent 38 %, les autres 26 %. Cela étant, à côté de cette majorité écrasante, nous trouvons des infirmières diplômées d'État (8 % environ) et, pour une part pratiquement équivalente, des titulaires d'un diplôme universitaire. Les animateurs ne représentent que 3 % des répondants.

## ■ SE FORMER D'ABORD POUR SOI

L'analyse de la question ouverte : « pourquoi avez-vous décidé de vous inscrire dans cette formation universitaire ? », révèle que l'inscription à l'Université répond d'abord à un motif personnel (ce qui regroupe les réponses telles que « pour le plaisir d'apprendre », « un désir d'ouverture », « une stimulation personnelle », « le plaisir de me sentir étudiant », ...) (cf. **tableau 2**). Elles correspondent ensuite à un besoin de perfectionnement individuel (« me replonger dans les études », « la nécessité de prolonger une formation initiale », « rendre le travail plus efficace »), puis à un besoin d'actualisation des connaissances (« pour me replonger dans la théorie », « un besoin d'apprendre », « pour comprendre l'évolution de la société », « afin d'articuler la théorie avec la pratique », ...). Bien qu'effectives pour la moitié de notre échantillon, l'évolution de carrière (« pour passer chef de service ») et la réorientation professionnelle (« changer de service ») ne semblent pas ici être une préoccupation essentielle.

Tableau 2  
Les attentes des adultes  
en formation continue à l'Université  
*Réponses multiples*

	%
Motif personnel et perfectionnement individuel	81
Actualisation des connaissances	59
Évolution de carrière	34
Réorientation professionnelle	18
Changer de cadre et éviter l'usure	18

Ainsi, les motifs de l'inscription en formation continue oscillent entre un registre personnel et un registre relatif à la carrière. Dans le premier cas, et si l'on part de l'idée émise par Dubet (2002) selon

laquelle le travail social se définit aujourd'hui par un engagement de soi plus important lors des situations de travail, on peut légitimement penser que la formation aura effectivement des retombées sur le travail professionnel lui-même. Dès lors que la *relation à autrui* est le centre de l'activité professionnelle, la mobilisation de connaissances générales et des dispositions personnelles prévaudra sur les compétences techniques précises. De ce fait, la qualification du professionnel, outre l'aspect technique et la place dans l'organisation de travail, fait aussi appel à la personnalité définie comme les capacités d'engagement et de maîtrise de soi ou encore les aptitudes à engager la relation. Ainsi, les effets de la formation sur les candidats dépendent d'un registre à la fois général et particulier.

Général, dans la mesure où le temps de la formation est une alternance entre le temps de travail et le temps des études, pour reprendre l'expression de Verret (1975). Le temps des études serait propice à un décentrement de soi, pour « *prendre du recul face à une pratique* » comme l'indique un répondant. Si la formation est une sorte de base arrière, un repli avant de retourner « au front », elle est aussi une voie parallèle au cours de laquelle émergent d'autres perspectives réflexives qui pourront, le cas échéant, être convoquées, notamment lors d'une situation d'entretien avec l'utilisateur. De plus, le fait de rompre avec la routine professionnelle libère un espace de liberté à l'intérieur duquel l'étudiant va pouvoir « suspendre le temps de travail », le surplomber (ce que l'on retrouve d'ailleurs dans le **tableau 2** avec la dernière modalité de réponse sur la volonté de « changer de cadre et éviter l'usure professionnelle » ou, pour reprendre une expression devenue courante dans le champ de l'action sociale, éviter de tomber dans le piège du *burn out*). C'est entre autres choses ce que nous dit cette femme assistant socio-éducatif dans une collectivité territoriale : « *ça fait grosso modo 20 ans que je travaille et je me sentais plus ou moins à vide dans ce travail qui est devenu assez routinier pour moi. J'avais besoin de quelque chose qui me fasse un peu pétiller. Et c'est pour cette raison que j'ai fait cette formation. Cette formation, j'en avais entendu parler par un copain qui l'avait faite et il m'en a dressé un portrait et ça m'a suffisamment émoustillé pour entreprendre les démarches nécessaires pour m'inscrire.* »

Particulier ensuite, puisque la formation universitaire est présentée ici comme un vecteur d'acquisition de

connaissances susceptibles d'aider les candidats à objectiver les pratiques professionnelles ainsi que les cadres d'exercice du métier (comme par exemple les politiques publiques, le marché du travail, les collectivités territoriales, ...). À cela s'ajoute l'existence, pour certains d'entre eux, d'un décalage entre les savoirs délivrés par les écoles de formation initiale et les contraintes du terrain. Ce sentiment les pousse à aller chercher ailleurs que dans les formations propres au travail social les éléments capables d'opérer un véritable retour de l'acteur sur soi. C'est en partie ce que nous décrit cette éducatrice spécialisée travaillant dans un secteur associatif : « *cette formation d'éducateur spécialisé m'avait un peu laissée sur ma faim par rapport justement à l'approche de la sociologie où j'avais trouvé ça très succinct. L'école était très axée sur la psychologie et bon, j'avais une envie d'approfondir. Et puis il s'est trouvé, par opportunité, que j'ai rencontré des gens qui travaillent dans la même administration que moi et qui avaient fait cette formation ici ; ils m'en ont parlé et ça correspondait tout à fait à ce que j'avais envie d'approfondir [...] c'est peut-être un lieu commun je veux dire mais on est un peu au ras des pâquerettes dans notre travail, on est la tête dans le guidon. Inconsciemment, on finit par adopter des façons de voir communes à l'ensemble de la société, des lieux communs et faire du détail certaines fois des généralités. Et ici, c'est peut-être le propre de toute formation de prendre du recul, mais ici ce n'est pas que ça. C'est aider à prendre du recul et à pouvoir analyser avec de nouveaux outils.* » En somme, la formation permettrait de ne pas renoncer, à un niveau individuel, à l'un des enjeux du travail social qui est, comme l'a bien souligné Autès (1999), de dépasser le paradoxe inhérent au travail social dans un contexte d'épuisement des normes : alors que la demande des pouvoirs publics est de veiller à la conservation des normes, le travail social doit, dans le même temps, parvenir à en créer de nouvelles. Il doit créer du lien alors que la définition de ce lien est confuse.

## REPRENDRE DES ÉTUDES : LES OBSTACLES À FRANCHIR

À l'instar de tout salarié, l'engagement dans une formation continue universitaire exige de la part de l'étudiant une capacité de gestion des éventuelles

difficultés pédagogiques, matérielles et financières. Ces difficultés peuvent rapidement devenir de véritables obstacles à surmonter afin d'accomplir correctement la trajectoire fixée. Cette assistante de service social en milieu hospitalier insiste bien sur ce type de difficultés : « *ce qui est compliqué dans la formation telle qu'elle est organisée, c'est qu'on se retrouvait une semaine par mois. En licence, la semaine était fort bien remplie, 8 heures de cours par jour, pendant 5 jours. On sortait de là, on était lessivé et on repartait au travail le lundi suivant. Certains étaient à mi-temps, d'autres pas, certains étaient à temps complet comme moi et pour moi ça a été très dur ces deux années de licence. Au point que j'ai failli arrêter en première année ; j'avais peur de ne pas pouvoir tenir le coup et puis je me suis accrochée et ça a été ; il y a eu des moments difficiles quand même.* » Alors que les étudiants en formation initiale disposent d'un laps de temps qui peut être long pour entrer dans le « *métier d'étudiant* » (Coulon, 1997), les adultes en formation continue sont contraints de suivre une cadence plus soutenue et, dans certains cas, d'aller plus vite. De ce fait, ils sont confrontés à des difficultés relatives aux contraintes et aux impératifs qu'implique la conjugaison de l'engagement universitaire et de l'engagement professionnel. (cf. **tableau 3**)

Tableau 3  
Les obstacles relatifs à  
l'engagement universitaire

Des obstacles d'ordre :	%
pédagogique (contenu, suivi, bibliothèque, écriture)	44
matériel (gestion du temps, rapport aux études, documentation, distance)	38
financier (prise en charge, hébergement, frais d'études)	18

Le **tableau 3** révèle que les études universitaires placent l'adulte face à des problèmes de différents ordres. Ainsi, les obstacles pédagogiques sont les plus mal vécus (le contenu des enseignements, le suivi pédagogique, la recherche en bibliothèque et le travail d'écriture) ; viennent ensuite les obstacles d'ordre matériel parmi lesquels on compte le temps (notamment la gestion du temps), l'apprentissage (et plus

particulièrement le travail de documentation) et les trajets (distance) ; on trouve enfin des obstacles financiers particulièrement sensibles lorsque le salarié prend en charge tout ou partie des frais occasionnés par la formation.

## ■ LA FIN DE LA FORMATION

La formation a-t-elle répondu aux intentions premières ? La grande majorité de notre échantillon répond par l'affirmative ; toutefois, on note que la fin de la formation est vécue par certains étudiants (29 %) comme « un soulagement » alors que pour la majorité d'entre eux, elle est qualifiée « d'expérience personnelle enrichissante » (56 %). Cette assistante de service social travaillant dans un centre médico-social aborde ces deux aspects en précisant que : « *ça a été beaucoup de renoncements parce que pour compenser ce côté professionnel, je suis quelqu'un qui a besoin de faire beaucoup de sport ou sortir et faire des voyages et bien, j'ai mis tout cela un peu de côté pendant deux ans. J'ai fait d'autres formations en cours d'emploi, j'ai fait ma formation comme ça ; c'est un renoncement que j'accepte, qui est difficile, mais que j'accepte parce que le jeu en vaut la chandelle et parce qu'aussi je retrouve dans ma formation, dans l'apprentissage, des compensations importantes : le plaisir d'apprendre. Enfin, c'est une parenthèse, je sais que ce qui est personnel je le retrouverai après. Il faut faire des choix, après je reprendrai mes occupations à côté.* »

Outre ces aspects subjectifs, la formation a-t-elle eu des effets objectifs sur l'évolution professionnelle ? Une fois sur deux, la formation a effectivement débouché sur d'autres perspectives professionnelles. Ce qui peut se traduire par un poste de formateur à temps plein ou d'intervenant dans un Institut de formation de travailleurs sociaux, un poste de consultant, un changement de statut et de poste dans l'établissement d'origine, un changement d'établissement, un accès aux concours de la fonction publique ou, plus simplement, une montée en indice. Ces effets sont intervenus pour un tiers des cas environ immédiatement après la formation, pour un tiers entre six mois et un an et un dernier tiers plus de deux ans après la formation.

Au final, et comme l'illustre le **tableau 4**, la réponse aux attentes premières s'appuie autant sur les perspec-

tives professionnelles nouvelles que sur une réflexion sur la pratique (« réfléchir au sens du travail »), sur la méthode (« avoir une méthode de travail », « avoir une meilleure approche des conditions de travail », « avoir plus de recul dans l'activité professionnelle », « acquérir une meilleure appréhension du métier » ...) ou encore la reconnaissance des pairs dans le milieu professionnel (« obtenir la reconnaissance de mes collègues », « être plus crédible », « avoir une meilleure considération des collègues », « avoir une autre légitimité vis-à-vis des collègues », etc.).

Tableau 4  
Tableau des motifs de satisfaction des étudiants  
*Réponses multiples*

	%
Promotion	52
Réflexion sur la pratique	27
Reconnaissance	23
Méthode	20

Il est intéressant de noter du reste que les résultats du **tableau 4** minimisent en partie le sens des réponses du **tableau 2** relatif aux attentes en matière de formation continue à l'Université. Ce constat, qui appelle une certaine prudence quant aux réponses des enquêtés, laisse à penser que les travailleurs sociaux peuvent afficher un motif personnel et une volonté de perfectionnement individuel et, dans le même temps, retenir comme motif de satisfaction principal le fait que la formation débouche sur une promotion professionnelle. Qu'est-ce qui, en la matière, est le plus avouable face à l'enquêteur : un engagement vertueux et désintéressé dans des études supérieures, ou l'élaboration d'une stratégie de promotion instrumentalisant le rapport à l'Université ?

### TROIS MODÈLES D'ADULTES EN FORMATION CONTINUE

L'ensemble des éléments mis au jour par cette enquête permet de cerner un peu mieux l'attitude des travailleurs sociaux en formation continue à l'Université, leurs motivations premières ainsi que les rapports symboliques à l'Université. Les résultats se

centrent sur les retombées pratiques d'une formation strictement universitaire qui sont à la fois individuelles, sociales et professionnelles. Pour certains travailleurs sociaux, l'accès aux études supérieures est un retour vers le chemin de l'école. Pour d'autres, l'Université représente une institution prestigieuse à l'égard de laquelle ils construisent une représentation puisant à un registre de la valorisation, comme c'est le cas de cet éducateur spécialisé travaillant dans une structure associative : « *L'Université, c'est un sentiment agréable parce que ça ne s'inscrit pas dans une zone de rupture. La rupture est au travail, je sais que je suis un peu à contretemps par rapport à mes collègues et c'est vrai que je suis un peu dans une sphère de plaisir, de plaisir intellectuel ; je suis hors toute contrainte, hors cadre hiérarchique ; je travaille c'est pour moi, c'est très narcissique mais je trouve ça merveilleux. Moi, je me sens bien ; c'est presque une mère pour moi la fac et j'ai peur que ça s'arrête. Il faut que je trouve une formation après parce que la formation de psycho-patho c'était aussi à la Fac, c'est une formation universitaire. La fac, pour moi il y a un côté... je crois qu'il y a une ambiance universitaire que j'aime bien. La bibliothèque, c'est de la recherche, ça peut être un peu délirant. Tout à l'heure je disais que c'était différent en DEUG, mais même si c'est différent maintenant c'est avec autant de plaisir. Il y a aussi peut-être, c'est pas secondaire, c'est en y réfléchissant par rapport à mon fils, j'ai le plaisir de lui parler au téléphone, et quand il me demande "t'étais où" je réponds "j'étais à la fac" et je me dis est-ce que ça peut l'aider lui aussi à aller vers... Je préfère lui parler de la fac que de mon travail. Voilà, pour mes parents aussi, je crois qu'ils apprécient la démarche... pour eux ça a des effets aussi. D'une certaine manière, le renvoi de l'entourage est gratifiant : ils me disent "faire des études c'est plutôt assez bien"... il y a un renvoi très positif.* » Dans tous les cas, les adultes ont le sentiment de rajeunir tant physiquement qu'intellectuellement en vivant une réalité qu'ils pensaient peut-être à jamais disparue.

La formation à l'Université peut aussi être vécue comme un moyen de se placer au même niveau universitaire que les collègues de travail. Dans ce cas, c'est le diplôme en soi qui joue un rôle important. C'est cet aspect qu'aborde justement cette formatrice en insertion professionnelle dans une association : « *sur le plan personnel, un peu d'histoire. En 84/85, j'ai commencé des études en Socio en 80 à Bordeaux*

2, comme j'étais étudiante et surveillante d'externat j'ai fait mes 7 ans et je ne venais pas à l'Université. J'ai validé quand même un DEUG. J'ai commencé la licence pour pouvoir en valider un max mais je n'ai pas validé ma licence. En 85/86, j'avais 26-27 ans et j'ai eu des enfants je n'étais pas dans une logique universitaire, je ne côtoyais pas d'étudiant mais que des salariés. Je n'ai jamais été dans un milieu étudiant. J'ai eu deux enfants, des jumelles, ça a coupé court à tout investissement universitaire, la priorité était d'assumer la survie de mes enfants, donc je travaillais. J'étais en fin de parcours de pionnicat et à l'époque sur le marché de l'emploi, on recrutait ceux qui venaient de sciences humaines avec ou sans diplôme. J'ai donc été embauchée pour des actions d'insertion pour les jeunes [...] J'ai commencé à travailler en ayant le regret d'avoir eu toutes ces années fictives à la fac [...] Avec un DEUG sur le marché de l'emploi, à 40 ans et plus je suis en concurrence avec des étudiants de DESS. Actuelle-

ment tous les formateurs ont un DEA ou un DESS, je suis la seule sans formation universitaire au-delà du DEUG. »

Il serait naturel de trouver dans notre échantillon un sentiment relativement fort d'appartenance au statut d'étudiant, avec les conséquences pratiques que cela occasionne. Pourtant, les liens unissant ces étudiants à l'Université vont au-delà de cette vision enchantée. Le sentiment d'être étudiant varie en effet en fonction des motivations premières présentes au moment de l'élaboration du dossier de congé-formation (par exemple lorsqu'un objectif de promotion professionnelle, envisageable dans certains cas, motive l'engagement dans la formation). Pour explorer cette piste, nous utiliserons une analyse factorielle des correspondances (cf. **graphique 1**), complétée par une classification hiérarchique ascendante indicée (cf. **encadré 2**).

Précisons que l'analyse factorielle des correspondances et la classification hiérarchique ascendante

## Encadré 2

### L'analyse factorielle des correspondances et la classification hiérarchique ascendante

L'analyse factorielle des correspondances est une méthode descriptive multivariée d'analyse statistique de tableaux de contingence. Elle permet une représentation graphique des attractions et des distances entre les modalités de variables retenues. Les questions retenues sont les suivantes :

- 1) Pourquoi avez-vous décidé de vous inscrire dans cette formation universitaire ?
- 2) Quelles sont les difficultés matérielles ? financières ? pédagogiques ?
- 3) Quels bénéfices avez-vous retiré de cette formation ?
- 3) Cette formation a-t-elle répondu à vos attentes ? Pourquoi ?
- 4) Selon vous, le choix de cette formation a-t-il été un bon choix ? Pourquoi ?
- 5) Pour vous, que signifie l'expression être un étudiant ?
- 6) Que représente pour vous l'Université ?

La classification hiérarchique ascendante classe un ensemble d'individus présentant des profils proches. On regroupe ainsi les individus les uns après les autres jusqu'au regroupement de l'ensemble des individus autour de trois points barycentriques. Nous avons ensuite nommé (**en gras dans le graphique 1**) ces trois points en fonction des modalités proches.

La présentation du graphique 1 vise à simplifier la lecture des tableaux présentés jusqu'alors grâce à une sélection *a priori* de questions figurant dans le questionnaire ainsi qu'une sélection *a posteriori* de modalités de réponse significatives (supérieures à la contribution absolue minimale de 2,4 %). Le facteur 1 (axe horizontal) représente 9 % de la variance et le facteur 2 (axe vertical) 7 % de la variance. Une lecture simultanée des deux axes du graphique permet de voir que chaque groupe se caractérise par des items de réponse spécifiques.

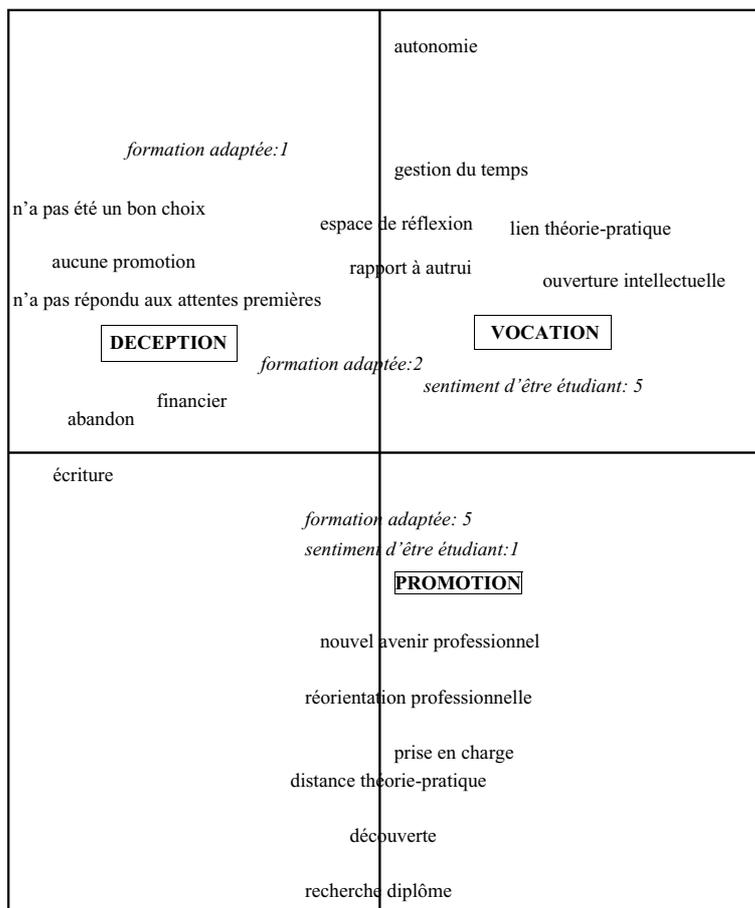
sont deux méthodes qui, à l’instar de n’importe quel autre procédé statistique, schématisent une réalité certainement plus fluctuante et moins tranchée. Elles permettent néanmoins de distinguer trois groupes d’étudiants représentés sur le **graphique 1**.

Si l’on procède à une analyse de la configuration générale du graphique, on peut avancer l’idée de

l’existence de trois « modèles »<sup>5</sup> : le modèle de la « déception », le modèle de la « promotion » et le modèle de la « vocation ».

### Le modèle de la « déception » (quadrant ouest)

Graphique 1  
Analyse factorielle des correspondances



**Note de lecture** : la « déception » représente 13 % de l’ensemble de notre échantillon, la « promotion » 44 % et la « vocation » 43 %. Les modalités en italique dans le graphique ont un statut de « modalité supplémentaire » ; en tant que telles, elles ne participent pas à la structuration du plan factoriel mais sont introduites afin de faciliter l’interprétation des axes. Cela concerne la variable « formation adaptée » et « sentiment d’être étudiant ». Dans le questionnaire, il s’agissait de deux questions (pensez-vous que cette formation longue et discontinuée est adaptée à votre vie professionnelle ? Cette formation vous a-t-elle donné le sentiment d’être étudiant ?) pour lesquelles l’individu devait attribuer une note allant de 1 à 5. Ces deux questions feront l’objet d’une analyse complémentaire spécifique dans les tableaux 5 et 6. Les autres modalités (actives) renvoient à une question précise. Par exemple, la modalité « écriture » est une modalité de réponse de la question relative aux difficultés et aux exigences pédagogiques (un travail d’écriture trop important) ; la modalité « financier » est en lien avec la question relative aux difficultés matérielles, etc.

Ce modèle illustre l’écart existant entre les attentes sociales formulées à l’égard de la formation et la réalité universitaire (*cf.* les modalités « la formation n’a pas répondu aux attentes premières » et « cette formation n’a pas été un bon choix »). C’est le cas de cet animateur socioculturel qui nous présente ses motivations principales autant que ses déceptions : « être en formation, qu’est-ce qui m’amène là ? Je souhaitais une période de développement personnel. Mais plein de professeurs n’ont pas de raison d’être là. Ils nous donnent une formation universitaire ; ils sont aliénés dans leurs attitudes avec l’environnement, les autres réalités ne sont pas prises en compte. Les relations avec les professeurs n’aboutissent qu’à de faibles discussions. Apparemment par rapport aux autres collègues, il n’y a pas les mêmes questionnements, ils ne veulent pas articuler étude et investissement, les interactions ne leur paraissent pas intéressantes, les profs ont un rapport au savoir qui n’est pas intéressant. La dynamique liée à la formation pour adultes a lieu dans une désinvolture malsaine, on ne profite pas d’un tel moment, nous sommes dans un miroir :

<sup>5</sup> On pourrait aisément trouver des exemples allant à rebours de ce qui est dit. Ainsi, le public des demandeurs d’emploi envoyé par l’Agence nationale pour l’emploi à l’Université dans le cadre d’une reconversion aura des attentes non pas en matière de promotion mais de retour à l’emploi. Mais rappelons que l’objectif est moins de construire des modèles exhaustifs que de parvenir à approcher de manière acceptable le rapport à l’Université et les attentes des travailleurs sociaux ainsi que les effets de la formation.

*les profs enseignent, et nous on prend les cours. Cette formation est un acte de commerce même si elle se donne des velléités universitaires. Dans la formation, les échanges sont nuls, il n'y a pas d'interaction, il n'y a aucun enrichissement, la formation s'auto-circuite, c'est à sens unique.* » Le déroulement des enseignements d'une part, leur contenu d'autre part nourrissent une critique parfois très dure à l'égard de la formation. De plus, la « déception » est engendrée par des échanges avec les enseignants dont la qualité est, semble-t-il, loin d'être à la hauteur des attentes initiales.

Outre cette dimension relationnelle, la « déception » se justifie par le fait qu'au terme de la formation, le professionnel n'a pas pu (ou n'a pas su) valoriser son diplôme et obtenir un gain en termes de carrière (cf. la modalité « aucune promotion » placée à proximité de « [cette formation] n'a pas été un bon choix » et de « [cette formation] n'a pas répondu aux attentes premières »). Et notre animateur de poursuivre : « *la pédagogie fait fi de nos nombreuses expériences alors qu'ils ne manquent pas de moyens. Il n'y a pas d'adaptation aux nouveaux marchés de l'emploi, par exemple, en anthropologie et en sociologie, il n'y a qu'une communication éducative au sens large. La formation devrait rechercher un intérêt professionnel.* » L'abandon s'explique en outre par une prise de conscience immédiate du décalage entre ce qui est proposé et les attentes premières ou bien encore par les probables difficultés matérielles, financières et pédagogiques que l'étudiant a pu rencontrer au cours de sa formation. Ainsi, selon le niveau scolaire du candidat à l'inscription, les difficultés d'écriture peuvent être parfois insurmontables (cf. **tableau 3** sur les obstacles inhérents à la formation). Enfin, l'aspect financier pour les salariés qui n'ont pas pu obtenir une prise en charge de la formation (ou alors partiellement) explique une partie des abandons (cf. les modalités « financier » et « écriture » situées à proximité de la modalité « abandon » dans le plan factoriel).

### Le modèle de la « promotion » (quadrant sud)

Ce modèle repose à la fois sur une logique de carrière et de réponse aux attentes premières : la formation a permis « un nouvel avenir professionnel » et une « réorientation professionnelle ». Cela étant, le

modèle de la « promotion » n'est pas réductible à un objectif unique de promotion professionnelle puisque « la distance théorie-pratique » et la « découverte » y jouent un rôle significatif (**partie basse du graphique 1**). Il va de soi que ce modèle de la « promotion » dépend étroitement des contraintes et des possibilités offertes par le statut professionnel. C'est bien sur cette base que les individus appartenant à ce modèle vont pouvoir négocier auprès de leur employeur ce qui relevait de leur attente première : une possible évolution de carrière, voire un départ de la structure. De ce fait, « être étudiant » signifie « avoir un statut » préparant un changement de statut professionnel. Le discours de cette éducatrice spécialisée employée par le Conseil général aborde sans détours ce projet de carrière : « *au point de vue personnel, je dirais que je suis restée un petit peu sur des regrets d'avoir quitté l'Université lorsque j'étais en DEUG de Biologie et donc j'ai eu l'opportunité de continuer à me former à travers ma formation d'éducateur spécialisé. Mais bon, cette formation d'éducateur spécialisé m'avait un peu laissée sur ma faim par rapport justement à l'approche de la Sociologie où j'avais trouvé ça très succinct car l'école était très axée sur la psychologie. J'avais une envie d'approfondir et puis il s'est trouvé, par opportunité, que j'ai rencontré des gens qui travaillaient dans la même administration que moi et qui avaient fait cette formation ici. Ils m'en ont parlé et ça correspondait tout à fait à ce que j'avais envie d'approfondir ; ça c'est plus au niveau personnel. Et ensuite je dirais que j'avais envie de rester éducatrice spécialisée et que si je restais sans rien faire, je ne serais plus dans le coup, et puis si ça pouvait me permettre d'avoir une promotion dans mon administration. J'avoue que c'est un objectif assez important.* »

Comme on peut le constater, les motifs de l'engagement dans les études supérieures ressortissent à deux registres : le registre personnel et le registre promotionnel. Dans le premier cas, les « tournants biographiques » et l'expérience des formations antérieures constituent une source de motivation. Dans le second cas, les opportunités que le travailleur social est capable de saisir tout comme son aptitude à faire reconnaître la « valeur » de sa formation universitaire auprès de son employeur priment sur le reste. Or, cette reconnaissance ne va pas de soi dans la mesure où, s'agissant de notre échantillon, on constate que le diplôme universitaire n'est pas un facteur détermi-

nant. En effet, la comparaison des moyennes entre le nombre de changements de service et de fonction avant et après la formation met en lumière un écart significatif entre ces deux périodes : en moyenne, notre population a changé 1,8 fois de service et 1,1 fois de fonction avant d'entrer en formation à l'Université ; après la formation, elle change 0,6 fois de service et 0,6 fois de fonction. Ces moyennes relativement faibles s'expliquent en partie par l'impossibilité administrative de reconnaître le diplôme universitaire obtenu : parmi les individus n'ayant pas entamé de négociations avec leur employeur pour la reconnaissance de leur diplôme universitaire, 52 % déclarent être confrontés à une impossibilité institutionnelle.

### Le modèle de la « vocation » (quadrant nord)

La notion de « vocation » est prise dans le sens d'un primat accordé à l'accomplissement intellectuel dans les études sans toutefois évincer le calcul d'utilité des études (cf. Dubet, 1994). Selon les personnes concernées et leur contexte professionnel, la dimension réflexive qui ressortit aux études sera mise au premier plan. C'est le cas de cette assistante de service social en milieu hospitalier : *« on ne m'a pas fait de discours particulier sur une promotion et je n'y compte pas. Moi je l'ai fait pour moi d'abord c'est sûr, maintenant pour une profession, je ne peux pas dire que je porte le drapeau de la profession. Moi je suis un élément parmi d'autres. Je suis un individu qui est face à des problèmes de travail, de positionnement par rapport à un poste de travail mais ça, ça dure depuis 10 ans où on est dans le flou le plus artistique entre les changements d'organisation du service qui est managé par le corps médical et administratif avec la loi hospitalière et nous qui sommes très à la traîne, où on n'est représenté nulle part dans les instances de décision. Et ça, ça nous porte tort, ça casse une dynamique de service dans ce que pourraient engager les problèmes sociaux dans une institution comme celle-là parce que je pense qu'il y a du travail. Mais à condition que l'on veuille bien reconnaître notre place aussi. Cette formation, elle pourrait être utilisable par l'institution et ce dont je ne suis pas certaine, si eux l'exploiteront dans ce sens là, je n'en suis pas convaincue du tout. J'attends rien, c'est vrai que ça fait peut-être un peu idiot ce que je dis dans le sens où c'est beaucoup d'engagements,*

*d'énergie, de mise en place pour pas de gratification quelque part, mais bon... La gratification elle est vis-à-vis de moi-même. Maintenant tout le monde s'en fout, je ne me fais pas d'illusion. Je n'attends rien au niveau du service parce que je vous dis, on est dans une situation où on a toujours un point d'interrogation et dans une institution médicale comme celle-là est-ce qu'on sera prioritaire ? Je ne crois pas. »* Lorsque le cadre institutionnel dans lequel s'exerce le métier se caractérise par une série de réorganisations et une absence de représentation au sein des instances de décision, le temps des études s'apparente à une sorte d'échappatoire permettant de se défaire d'un monde professionnel qui ne reconnaîtrait pas l'individu à sa juste valeur. Dans ce cas, on peut penser que la « vocation » s'inscrit dans une stratégie de construction d'une dignité intellectuelle opposée à une organisation professionnelle qui, d'une certaine manière, porte atteinte à l'estime de soi du salarié.

Dès lors que le primat est donné aux études en soi, il est normal de constater une description relativement positive de l'Université. Celle-ci est présentée comme un « espace de réflexion » et « d'ouverture intellectuelle » où un lien s'établit entre la théorie et la pratique. En outre, la formation favoriserait la discussion avec d'autres professionnels, nourrissant ainsi des échanges sur l'exercice du métier et les secteurs d'activités. L'enrichissement vient alors du « rapport à autrui », cela en dépit des difficultés rencontrées pendant la formation. Somme toute, le sentiment d'être étudiant est ici présent plus qu'ailleurs, ce que démontre le **tableau 5** relatif à l'analyse de variance<sup>6</sup> réalisée à partir des trois modèles cités. Celle-ci indique que la moyenne la plus forte de 3.5 sur 5 à la question sur le sentiment d'être étudiant correspond bien au modèle de la « vocation ».

Certains éléments laissent penser que le passage par l'Université permet de « mettre entre parenthèse » le quotidien professionnel sans pour autant le délaisser. Avoir du temps permet d'apprendre dans des conditions convenables et d'entreprendre les recherches documentaires adéquates. Tout cela contribue à préparer un retour sur « le terrain » selon des modalités pratiques qui seront sinon meilleures du moins

<sup>6</sup> L'analyse de la variance est une méthode statistique permettant de comparer les moyennes de plusieurs groupes indépendants de sujets. Dans le cas présent, l'analyse de variance permet de détecter l'existence de différences statistiquement significatives entre les moyennes des trois modèles considérés.

différentes. Finalement, ce modèle de la « vocation » est certainement celui qui réalise le mieux l'adéquation entre une personnalité et le travail à l'Université compris en termes de plaisir mais aussi en termes de contraintes. Le **tableau 6**, correspondant à l'analyse de variance effectuée à partir de la question sur l'adaptation de cette formation à la vie profession-

nelle, affiche des différences significatives entre les moyennes des trois modèles, et plus particulièrement un écart entre le modèle de la « vocation » et celui de la « promotion » : dans le premier cas, la moyenne est de 3.6 sur 5 contre 3.9 sur 5 dans le second.

Si l'on croise à présent chaque modèle avec les motifs de l'inscription à cette formation universitaire et si

Tableau 5  
Le sentiment d'être étudiant  
*Analyse de la variance*

Ce retour à l'Université vous a-t-il donné le sentiment d'être étudiant ?	Moyenne	F - test
Déception	2,8	2,5
Promotion	3,1	p=0,08
Vocation	3,5	Test :
Note globale	3,2	assez significatif

Tableau 6  
Formation et vie professionnelle  
*Analyse de la variance*

Cette formation longue et discontinuée est-elle adaptée à votre vie professionnelle ?	Moyenne	F - test
Déception	3,2	3,02
Promotion	3,9	p=0,05
Vocation	3,6	Test :
Note globale	3,7	significatif

Tableau 7  
Les raisons de l'inscription selon le modèle  
*Écarts à l'indépendance*

	Déception	Promotion	Vocation
Évolution de carrière			+2,4
Réorientation professionnelle		+9	
Actualisation des connaissances			+5
Motif personnel et perfectionnement individuel	+1,8		+0,5

**Note de lecture** : les écarts à l'indépendance très significatifs d'un point de vue statistique ( $p < .001$ ) figurant dans ce tableau représentent les attractions entre les modalités, soit la différence entre les effectifs observés et les effectifs théoriques. L'effectif théorique correspond à l'effectif que l'on observerait s'il y avait indépendance entre les deux modalités de la case concernée. Un écart à l'indépendance positif pour une case donnée signale une attraction entre les deux modalités (l'absence de valeurs dans les cases du tableau traduit des écarts à l'indépendance négatifs). Plus la valeur de l'écart à l'indépendance est grande, plus l'attraction entre les modalités est forte. Contrairement au tableau 1, la modalité « changer de cadre et éviter l'usure » ne figure pas dans ce tableau, dans la mesure où le lien avec l'un des trois modèles n'est pas significatif.

l'on s'intéresse aux écarts à l'indépendance, on obtient le **tableau 7**.

Parmi les principales attractions entre les modalités, on peut retenir les liens suivants : « déception » et « motif personnel et perfectionnement individuel » (+1.8) ; « vocation » et « évolution de carrière » (+2.4), « actualisation des connaissances » (+5) et « motif personnel et perfectionnement individuel » (+0.5) ; « promotion » et « réorientation professionnelle » (+9). Parmi ces liens, celui unissant la « vocation » et une « évolution de carrière » permet de rappeler que les trois modèles présentés constituent un mode de description schématique d'un ensemble d'aspects largement plus complexes et diversifiés. Ainsi, les enquêtés peuvent passer d'un modèle à l'autre, en particulier du modèle de la « vocation » à celui de la « promotion ».

\* \*  
\*

Nos résultats comportent certaines limites qu'il est nécessaire de ne pas occulter. Tout d'abord, et comme nous l'avons dit plus haut, le faible taux de réponse implique une attitude de prudence quant à la représentativité de notre échantillon. Ensuite, il faudrait comparer nos résultats avec ceux des candidats à une formation proposée dans un Institut régional de formation de travailleurs sociaux par exemple ; cela permettrait de mettre au jour les caractéristiques des travailleurs sociaux optant pour une formation strictement professionnelle plutôt qu'une formation universitaire. Enfin, nos résultats sont dépendants des réponses des enquêtés. On peut par conséquent retenir les déclarations relatives aux effets de la formation sur les pratiques professionnelles sans que l'on sache véritablement si ces effets sont avérés.

Cela étant, parmi les trois modèles présentés, celui de la « vocation » semble le plus à même d'ouvrir un espace de discussion sur le rôle de l'Université d'une part et de la formation continue, d'autre part. Ce modèle permettrait en effet de conforter l'hypothèse de la formation universitaire comme une période durant laquelle le travailleur social trouve le juste milieu entre la distance et l'engagement. Le fait pour ces professionnels d'être amenés à devenir des « *intervenants sociaux au singulier* », c'est-à-dire à puiser dans leurs ressources personnelles lors des

situations de travail (Ion, 1998), renforce le besoin d'acquérir des notions et une méthode à même de les aider à penser, construire et comprendre leur pratique professionnelle<sup>7</sup>. En cela, se former à l'Université permettrait de « *regarder le monde derrière soi* » pour reprendre la périphrase de Hughes (1996), de quitter le monde du travail pour un temps afin de briser « *l'horizon de familiarité* ». De la sorte, le retour sur le terrain s'opère avec, en guise de compétences, des modalités nouvelles d'investissement et d'implication personnelles : c'est « partir pour mieux revenir » ou encore « lever le nez du guidon ». Et ce d'autant plus que le champ de l'action sociale connaît actuellement des modifications telles que, pour reprendre l'idée de Beynier (2002), le recrutement fait appel à l'engagement et qu'une tendance à recruter sur la compétence émerge alors, faisant lentement reculer la logique de qualification et de certification.

Le travail social apparaît aujourd'hui comme un champ qui peine à se clôturer (*cf.* Chopart, 2000) et à définir avec précision le rôle de chacun. En restant à ce niveau de définition, les attentes objectives du poste ne constituent plus un système stable de références pour le professionnel. En d'autres termes, nous sommes loin du modèle d'ajustement proposé par Parsons (1951) à partir d'un système d'attentes et d'anticipations réciproques clairement établies. La pratique du métier, en faisant appel désormais autant aux ressources personnelles (Dubar, 1996) qu'aux acquis professionnels, incite les travailleurs sociaux à élaborer par eux-mêmes des aptitudes susceptibles d'entretenir le processus d'adaptation professionnelle. Dans ce cas, le temps des études transformerait le salarié autant par les connaissances acquises que par les manières différentes de voir le monde. En tant que telle, l'Université pourrait donner lieu à une « *création intellectuelle critique* » (*cf.* Dubet, 1994), celle-ci pouvant être transférable par la suite au champ professionnel.

En définitive, pourquoi se forme-t-on à l'Université ? Nonobstant les désillusions (modèle de la déception), outre les gratifications sociales (modèle de la promotion) et symboliques que procure l'Université, et par-delà l'influence des études supérieures sur l'individu

<sup>7</sup> Ce qui renvoie aussi à l'inadéquation ressentie entre les savoirs certifiés par le diplôme et les situations professionnelles.

(modèle de la vocation) et son parcours professionnel (Fond-Harmant, 1997), quels seraient les effets du temps des études ? Les mutations profondes subies par le champ de l'intervention sociale et la transformation des modèles professionnels et théoriques traditionnels établis – qui servaient jusqu'alors de points de repère – obligent désormais l'intervenant social à exercer son métier sur un mode plus complexe et imprévisible. En cela, le « *bricolage* » (Javeau, 2001) peut être le signe d'une compétence s'actualisant lors d'une situation professionnelle. Somme toute, la formation universitaire s'apparente à une boîte à outils conceptuels et théoriques dans laquelle chacun peut puiser. C'est dire si le débat sur la formation professionnelle et continue des

travailleurs sociaux doit faire de la « *créativité* » individuelle et collective un trait dominant de leur activité (Belanger, 1994) et du partage du temps un axe majeur de la politique d'éducation permanente<sup>8</sup>. C'est là un aspect qui pourrait être le point de départ d'un approfondissement de la réflexion sur le rôle de la formation continue et de l'Université. ■

<sup>8</sup> À l'instar de Chevrolet (1977), nous employons indifféremment l'expression « formation continue » et « éducation permanente », même si traditionnellement l'une est liée à des acquisitions d'ordre professionnel et l'autre à des savoirs d'ordre plus généraux. Plus qu'ailleurs, le cas des intervenants sociaux implique nécessairement une mise à distance de cette opposition dans la mesure où leur formation doit viser des connaissances aussi bien pratiques que théoriques.

---

## Bibliographie

---

Autès M. (1999), *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.

Belanger P. (1994), « Lifelong learning : the dialectics of lifelong educations », *International Review of Education*, n° 40, 3/4, pp. 353-381.

Beynier D. (2002), « Au-delà des catégories : déconstruire et reconstruire l'intervention sociale », *Formation Emploi*, n° 80, pp. 33-51.

Chevrolet D. (1977), *L'université et la formation continue. Signe et sens d'une situation de l'éducation*, Casterman.

Chopart J.-N. (2000), *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod.

Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant*, Paris, Puf.

Dubar C. (1996), « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du Travail*, XXXVIII, n° 2, février, pp. 179-193.

Dubé F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV (4).

Dubé F. (2002), *Le déclin des institutions*, Paris, Éditions du Seuil.

Fond-Harmant L. (1997), *Des adultes à l'université : cadre institutionnel et dimensions biographiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

Grille J. & Midy P. (1999), « La formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur en 1996 », *note d'information MENRT*, DPD, n° 99-10, avril.

Grille J. & Wolber O. (2000 a), « La formation continue dans les établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale. 1 : les ressources et l'activité en 1998 », *note d'information MENRT*, DPD, n° 00.27, août.

Grille J. & Wolber O. (2000 b), « La formation continue dans les établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale. 2 : la production de certification en 1998 », *note d'information MENRT*, DPD, n° 00.27, août.

Hughes E.C. (1996), *Le regard sociologique*, Paris, Éditions EHESS.

Ion J. (1998), *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod.

Javeau C. (2001), *Le bricolage du social : un traité de sociologie*, Paris, Puf.

Lorthiois D. (2000), *Mutations de la société et travail social*, Paris, Éditions des journaux officiels, avis et rapport du Conseil économique et social.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, (2001), *Schéma national des formations sociales : 2001-2005*, *Travail social*, mai.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (2001), *Schéma régional des formations sociales : 2001-2005*, *Travail social*, décembre.

Parsons T. (1951), « The Social System », traduit in Parsons T., (1955), *Éléments pour une sociologie de l'action*, introduction et traduction de Bourricaud F., Paris, Plon.

Verret M. (1975), *Le temps des études*, Tome 1, Thèse présentée devant l'université de Paris V.

## Résumé

### Le temps des études universitaires : le cas des travailleurs sociaux

par Joël Zaffran

Cet article s'interroge sur les attentes des travailleurs sociaux lorsque, dans le cadre de la formation continue, ils suivent des études universitaires, ainsi que sur les effets déclarés de la formation. Après avoir exposé les résultats principaux d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon de travailleurs sociaux en formation continue à l'Université, l'article étudie le rapport entre l'Université et la satisfaction des attentes, à partir de la construction de trois modèles : le modèle de la « déception », de la « promotion » et de la « vocation ». Dans une dernière partie seront ébauchées quelques pistes de réflexion sur les liens entre la formation continue et l'Université.