



L'accès aux droits sociaux comme instrument de régulation de l'activité professionnelle.

Joan Cortinas Muñoz

Résumé

Français / English

Nous abordons ici la question du non-recours aux droits sociaux par le biais des pratiques professionnelles du travail social dans un contexte d'une action sociale fortement bureaucratisée et hiérarchisée. Ces phénomènes couplés à la culture professionnelle des éducateurs spécialisés et assistants du service social ainsi qu'à leur position de classe façonnent les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux. Dans cette configuration, le droit peut être un outil utilisé par les professionnels des services sociaux pour reprendre le contrôle sur leurs pratiques professionnelles.

Nous nous appuyons sur une enquête par observation et entretiens sur les perceptions et gestion concrète par les agents des services sociaux du rôle d'informateurs/gestionnaires qu'ils jouent vis-à-vis des dossiers d'accès au revenu minimum d'insertion¹. Cette enquête a eu lieu entre 2006 et 2009 dans les services sociaux municipaux d'une ville de la banlieue de Barcelone.

We deal in this paper with the non-taken up phenomenon in the field of social rights by linking it to the professional activity of social workers in a bureaucratic and hierarchical organization of social policy. Those factors linked to the professional culture and class position of social workers shape their professional practices. In that sense, social rights could be used by social workers as an instrument to regulate their professional activity.

We will develop this argument using the data from a research, based on interviews and ethnographic observation, on the role played by social workers in Catalonia on the Minimum income support policy. This research was done from 2006 to 2009 in the social services of a city near to Barcelona.

¹ En Catalogne les assistants des services sociaux municipaux ont la compétence d'informer et proposer aux usagers la possibilité d'accéder au revenu minimum d'insertion. Dans cette mission ces assistants sont en charge aussi de constituer le dossier de demande au RMI ainsi qu'établir le plan d'insertion à suivre par l'utilisateur. Ils ont aussi la responsabilité du suivi du plan d'insertion des bénéficiaires du RMI.

Entrées d'index

Mots clés : Non-recours, pauvreté, culture professionnelle, travail social

Key words: not-taken-up, poverty, professional culture, social work

Texte intégral

Introduction

À partir des années 1980, l'accompagnement vers l'emploi, par des suivis individuels, des bénéficiaires des différentes allocations liées aux situations de chômage et de pauvreté semble s'imposer dans plusieurs pays européens (France, Allemagne, Espagne...). On voit ainsi apparaître de nombreux dispositifs que l'on pourrait nommer, dans des termes actuels, « d'activation » (Barbier, 2002). Un grand nombre de travailleurs sont mobilisés dans la mise en place de ces dispositifs, notamment les employés des agences nationales pour l'emploi ainsi que les travailleurs sociaux.

De nombreux chercheurs se sont intéressés à ce mouvement d'activation des politiques sociales pour en examiner leurs caractéristiques et leurs contributions à la structure des systèmes de protection sociale (Barbier, 2002 ; Scharpf, Schmidt, 2000 ; Adelantado 2000 ; González Temprano, 2003 ; Espina, 2007 ; Moreno, 2009). Moins nombreux sont les travaux qui traitent des conséquences de la mise en place de ce type de politiques sur l'accès aux droits sociaux. C'est sous cet angle-là que nous nous proposons de travailler ici. Plus concrètement, nous travaillerons cette question à partir de la mise en place du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) en Catalogne.

La thèse que nous allons défendre est que la pré-instruction des dossiers de demande du RMI devient un instrument utilisé par les travailleurs sociaux des services municipaux pour contrôler leur activité professionnelle. Ces travailleurs vont procéder ou retarder la pré-instruction de dossiers de demande du RMI pour un usager (contrôle de l'information, demande de documents supplémentaires...) en fonction d'un critère principal : avoir une certaine garantie que l'accès d'un usager au RMI ne signifiera pas pour eux exercer un rôle de gestionnaire mais au contraire un rôle d'accompagnement, c'est-à-dire avoir l'impression de ne pas accomplir uniquement du travail administratif.

Nous soutenons cette thèse à partir de l'étude des agents de guichet des services sociaux de proximité en charge d'établir les demandes d'accès au Programme Interdépartemental du Revenu Minimum d'Insertion (PIRMI) en Catalogne². Les services sociaux de proximité sont la porte d'entrée aux services sociaux en Catalogne. Ils relèvent de la municipalité et sont territorialement situés dans une logique de proximité avec les citoyens. Ils sont accessibles sur simple rendez-vous par téléphone ou en se rendant directement sur place. Ces services reçoivent les citoyens et sont compétents pour constituer le dossier de demande d'accès au

² Generalitat de Catalunya, 1990, 1997, 1998, 2001a et 2001b.

revenu minimum d'insertion. Ce sont les professionnels de ces services qui sont chargés du suivi des ayant-droits du PIRMI. Dans le cadre de ces fonctions, ils peuvent demander la suspension temporaire ou permanente de l'aide aux ayant-droits.

Nous exposerons tout d'abord la position qu'occupent les assistant(e)s et éducateurs(trices) du service social de proximité dans l'architecture du PIRMI (organisation du travail). Nous présenterons ensuite la position sociale des professionnels en question, la structure des valeurs et des compétences auxquelles les assistant(e)s du service social et les éducateurs(trices) spécialisé(e)s du PIRMI s'identifient (culture professionnelle). Nous montrerons enfin, par plusieurs exemples, comment la relation entre ces trois éléments structure la façon dont les agents de guichet gèrent l'accès au PIRMI.

Méthodologie

Cette communication repose sur une étude ethnographique menée auprès des services sociaux d'une ville de la banlieue nord de Barcelone entre 2005 et 2009. Elle présente les résultats d'une observation non participante dans un bureau des services sociaux de proximité pendant huit mois. Nous avons assisté aux entretiens des professionnels avec les usagers de ces services. Nous avons également conduit 42 entretiens avec des éducateurs(trices) spécialisé(e)s et les assistant(e)s du service social³ – la ville comptait lors de la période de l'enquête une quarantaine d'assistant(e)s sociaux(ales) et éducateurs(trices) dans les services sociaux de proximité – sur leur façon de concevoir le revenu minimum d'insertion et l'usage qui en est fait : quand le considèrent-ils important ? Quand décident-ils d'éviter la constitution du dossier ?, etc.

Ces entretiens se sont appuyés sur l'analyse des dossiers d'usagers des services sociaux de proximité que nous avons revisités avec les professionnels tout en leur demandant d'en reconstituer l'historique à partir des documents qui y figuraient. Nous avons demandé de travailler tout d'abord sur des dossiers d'usagers qui n'étaient pas bénéficiaires du RMI, puis sur des usagers inscrits dans ce dispositif. Avec chacun des enquêtés, nous avons analysé une quinzaine de dossiers en demandant aux enquêtés de choisir des dossiers en privilégiant la diversité des situations.

L'organisation du travail : le rôle ambivalent des services sociaux de proximité dans l'architecture du PIRMI

Dans les services sociaux de proximité, les assistant(e)s et éducateurs(trices) du service social ont un rôle très important dans la constitution du dossier qui donne accès au revenu minimum d'insertion. En d'autres termes, ils ne semblent pas subir de contraintes significatives, ni recevoir de directives. Le haut pourcentage d'acceptation par l'organe technique du PIRMI des dossiers de demande que ces agents constituent en est un indicateur. À l'inverse, le fait qu'une demande

³ Les personnes enquêtées seront mentionnées dans cet article par leurs initiales et leur année de naissance. « Ego » fait référence à l'enquêteur.

d'accès au revenu minimum d'insertion constituée par un assistant(e) ou éducateur(trice) du service social soit refusée par l'organe technique du PIRMI est vécu comme quelque chose de surprenant et d'étrange par ces travailleurs sociaux. Les chiffres officiels que nous a fournis l'organe technique du PIRMI situent les refus des demandes instruites par ces travailleurs sociaux autour de 20% pendant les années de réalisation de notre étude, c'est-à-dire entre 2005 et 2009 :

- 20,6% en 2005,
- 20,8% en 2006,
- 20,6% en 2007,
- 21,3% en 2008,
- 20,6% en 2009.

Les activités des travailleurs sociaux dans le PIRMI

La loi du Revenu Minimum d'insertion en Catalogne établit que le rôle des travailleurs sociaux des services sociaux de proximité est d'identifier les potentiels bénéficiaires du PIRMI, pré-instruire les dossiers d'accès au PIRMI, faire le suivi des bénéficiaires du PIRMI en ce qui concerne leur projet personnalisé d'insertion et de procéder si nécessaire à effectuer une demande de suspension du PIRMI si le bénéficiaire n'accomplit pas son projet personnel d'insertion. Enfin, les travailleurs sociaux des services sociaux de proximité ont la charge et la responsabilité de mettre à exécution le volet « insertion sociale du programme ». Concrètement, les assistantes du service social et les éducateurs(trices) travaillant dans ces services reçoivent certains jours par semaine des usagers. Ils réalisent un premier entretien « social » où ils demandent des informations sur la résidence, la situation familiale, les trajectoires professionnelles et les ressources du foyer. Ensuite, en fonction du résultat de ce premier entretien, ils développent un « plan d'action » pour l'usager. Dans le cas du PIRMI, ce sont eux qui proposent à l'usager la possibilité d'accès au PIRMI. Cette demande est traitée et l'usager reçoit une réponse directe de l'organisme ainsi que des propositions d'action pour l'insertion sociale ou professionnelle. S'il s'agit d'insertion professionnelle, le travailleur des services municipaux reçoit la notification d'activation du RMI et doit convoquer l'usager périodiquement pour suivre l'évolution. Si le plan d'insertion est considéré comme social – préalable à une insertion dite professionnelle, le travailleur social se charge de chercher des ressources pour l'usager afin de lui proposer des actions d'insertion sociale.

Il en va de même lorsqu'un assistant du service social demande la suspension des droits, vu que l'organisme de gestion du PIRMI ne s'y oppose généralement pas. Un assistant du service social nous confiait même que l'organe technique du PIRMI dispose d'un référent pour chaque équipe des services sociaux de proximité, avec lequel il est aisé d'établir un contact téléphonique pour régler des questions relatives à un dossier donné. Ainsi, c'est en grande partie entre les mains de l'assistant du service social que reposent l'accès au dispositif du PIRMI et la jouissance du droit au revenu minimum d'insertion.

À plusieurs reprises, les assistant(e)s et éducateurs(trices) du service social enquêtés parlent à la première personne des processus d'octroi ou de suspension du revenu minimum d'insertion. C'est le cas de cet éducateur spécialisé du service social :

- D. A.⁴ : Y en a eu à qui *je l'ai suspendu*, et ça a fait du bruit. *Je l'ai suspendu* parce que le gars était depuis 10 ou 12 ans « en motivation⁵ », le gars avait pris ça pour une pension [...]. Maintenant, le fils est venu et *m'a demandé* le revenu minimum d'insertion [...].

L'éducateur spécialisé se positionne clairement en tant qu'acteur de la suspension des droits (*je l'ai suspendu*), renforçant ainsi l'idée selon laquelle les professionnels des services sociaux de proximité jouissent d'une certaine autonomie dans la décision, étant donné que celle-ci n'est contrainte ni par des directives politiques, ni par des contrôles hiérarchiques, et qu'ils transfèrent cette décision sur le terrain purement professionnel, dans le cadre d'une relation interpersonnelle entre le professionnel et « l'utilisateur ».

Cette caractéristique distingue le PIRMI d'autres dispositifs comme ceux des permis de résidence ou d'asile politique, où les directives politiques semblent exercer, par le biais de contrôles puissants et de sanctions sévères, une influence directe sur les logiques de gestion des agents de l'État les mettant en œuvre. Dans ces derniers cas, il s'agit avant tout d'agir en fonction des directives politico-administratives, c'est-à-dire d'exécuter un travail conçu comme une mise en application des normes (Spire, 2008).

Dans le cas du dispositif PIRMI, cette absence de connexion entre les directives politiques et les processus localisés de décision, de suivi et d'évaluation du revenu minimum d'insertion donne à l'assistant du service social une marge de liberté par rapport aux conjonctures et directives politiques. Cependant, elle ne le libère pas du fonctionnement complexe du PIRMI dans lequel l'assistant(e) du service social et l'éducateur(trice) spécialisé(e) occupent des positions subordonnées quant aux ressources disponibles pour « l'insertion » : selon la nature et la quantité des dispositifs d'insertion d'une part et d'autre part selon la disponibilité de ces dispositifs d'insertion quand les usagers en ont besoin (Cortinas, 2010). C'est l'organisme technique du PIRMI – organisme directement lié au ministère des Affaires sociales – qui statue sur chaque dossier et communique *via* une application informatique sa décision à l'assistant(e) du service social ou à l'éducateur(trice). Si l'utilisateur doit suivre une insertion « professionnelle », c'est l'organe technique du PIRMI qui envoie l'utilisateur dans des dispositifs de formation sans passer par les professionnels des services sociaux. Dans ce cas de figure, le travailleur social peine à savoir où est passé l'utilisateur et perd en quelque sorte le contrôle qu'il a sur lui jusqu'au moment où cet utilisateur retourne aux services sociaux pour faire d'autres demandes.

⁴ D. A., 1976, éducateur spécialisé, 2 ans dans les services sociaux de proximité [c'est nous qui soulignons].

⁵ Il s'agit d'une période d'insertion préalable à la formation professionnelle pendant laquelle le bénéficiaire qui n'a jamais eu d'emploi, acquiert selon le langage indigène des "habitudes de travail".

Les assistant(e)s sociaux et les éducateurs(trices) se plaignent de cette perte de contrôle de leurs usagers. De plus, une fois par mois, ils doivent convoquer les usagers pour effectuer le suivi de leur parcours, ce qui implique l'écriture d'un courrier à l'utilisateur et de fréquentes relances.

Pour les usagers qui ont accédé au RMI et suivent un parcours « insertion sociale », les travailleurs sociaux doivent se charger de programmer les actions d'insertion et chercher les ressources « d'insertion » – cours d'alphabétisation, groupes de support aux addictions, centres d'orientation et soutien scolaire pour enfants...

Cette recherche de ressources est souvent très laborieuse et vécue comme désespérante pour les professionnels car ils sont soumis dans leurs demandes aux temporalités et disponibilités de différentes institutions. Ainsi, si le travailleur social fait une demande de cours d'alphabétisation pour quelqu'un, il doit trouver lui-même des places disponibles dans les différents centres existants et cela demande de passer des appels téléphoniques, d'écrire des courriers ou courriels... pour avoir des réponses, pas toujours satisfaisantes.

Cette position de pouvoir dans la pré-instruction du dossier d'accès au PIRMI, la subordination quant au contrôle et à l'accès aux ressources « d'insertion » et le travail administratif obligé dans la gestion des dossiers impliquent une attitude de prudence de la part des travailleurs sociaux des services sociaux de proximité quant à la pré-instruction des dossiers d'accès au PIRMI. Les travailleurs sociaux vont très souvent se méfier des usagers qui n'ont pas un style de vie « normalisé » – parcours professionnel constant dans le temps et un projet clair – et rendre l'accès au PIRMI plus laborieux pour ces usagers :

« E.⁶ : Miriam [en charge de l'accueil] nous indique si l'utilisateur peut accéder au PIRMI, si c'est le cas elle nous passe le dossier. Dans certains cas, y'a pas besoin de beaucoup d'évaluation car il s'agit d'une famille normale. T'essaie juste de faire en sorte que cette famille puisse avoir une insertion professionnelle en l'accompagnant dans les démarches à faire. Ce n'est pas du jour au lendemain qu'ils accèdent au PIRMI mais presque. Il y a un autre type de famille qui est celle avec laquelle tu dois faire un travail préalable. Par exemple, quand il s'agit d'une personne qui est au chômage depuis deux ans et qu'elle n'a rien fait : qu'est-ce qui s'est passé pendant deux ans ? Dans ces cas-là, avant de commencer une quelconque démarche, il est nécessaire que les usagers comprennent ce qu'est notre travail dans les services sociaux, que le PIRMI n'est pas... car il y a des gens qui arrivent ici et disent : « - je veux un PIRMI ! » comme si c'était une allocation chômage [rires], comme si tu y avais droit d'office et ce n'est pas comme ça que ça se passe. Il est nécessaire de leur expliquer la notion d'engagement car il ne s'agit pas d'une pension de la Generalitat⁷ et ma fonction est de contrôler tout le processus. »

⁶ E., 1986, Assistante service social, 3 ans dans les services sociaux de proximité.

⁷ La Generalitat est le nom donné au gouvernement catalan. Cette instance qui est souveraine dans la gestion du PIRMI.

La nouvelle petite bourgeoisie

Les professionnels qui composent notre terrain d'analyse ressemblent en de nombreux points à un segment de ce que Bourdieu (1979) et d'autres auteurs (Benoît-Guilbot, 1985 ; Dubost, 1985 ;) ont appelé la nouvelle petite bourgeoisie. En général, leurs trajectoires sociales sont définies par des processus d'ascension sociale partant d'origines populaires ou modestes (Serre, 2009). Cette ascension repose sur la scolarité mais la fragilité des capitaux de départ les empêche d'accéder à des positions dominantes de l'espace social. Ceci les pousse à se démarquer par rapport à ces positions en question. Ils adhèrent à l'institution scolaire et à sa valeur en tant que tremplin d'ascension sociale. Cependant, par choix ou par manque d'alternatives, ils cherchent une profession qui soit accessible et leur permettant de tisser une position sociale dont les valeurs et les récompenses symboliques les démarquent non seulement des classes dominantes mais aussi des classes populaires dont ils sont issus : « faire quelque chose de personnellement enrichissant », « qui change les choses ». En bref, faire « un travail qui ait un sens ».

Des 42 professionnels qui composent notre terrain d'enquête, il y a une majorité de diplômés en assistance du service social. Ainsi, 22 sur 42 sont assistants du service social alors que 14 sont diplômés en éducation spécialisée (ce qui correspond à un bac+3), 2 personnes ont une licence de psychologie et 2 personnes ont un diplôme de professeur des écoles (niveau licence en Espagne).

La première caractéristique de ces professionnels est la présence majoritaire d'individus aux origines sociales que nous pourrions qualifier de classe populaire, si nous tenons compte de la profession des parents et de leur lieu de résidence. Ainsi, parmi les 42 professionnels, 30 ont des parents ouvriers et seulement 12 ont des parents chefs de petites entreprises ou employés qualifiés. De plus, parmi ces chefs d'entreprises, deux possèdent des commerces dans des quartiers populaires. 34 personnes sur 42 résident dans des quartiers populaires des grandes villes. Par ailleurs, il n'y a aucun cas de parents ayant fait d'études supérieures.

À ces origines populaires s'ajoute souvent la valorisation des études des enfants par leurs parents, ce qui se traduit différemment selon les cas. Par exemple, elle se matérialise dans le choix de l'école et/ou la participation active des parents dans les associations de parents d'élèves de l'école et dans la plupart des cas, un soutien ou un réel intérêt pour les études des enfants.

Cet investissement familial dans les études se traduit par une scolarisation continue jusqu'à l'Université. En effet, tous les professionnels présents sur notre terrain d'enquête, sauf deux cas exceptionnels que nous aborderons, arrivent à l'Université sans aucune interruption de leur scolarité. Après l'école primaire s'ensuit naturellement le secondaire. Deux personnes seulement semblent être une exception à la règle et interrompent leurs études au milieu du secondaire pour aller travailler. Cependant, cette interruption est anecdotique, puisqu'ils

reprennent leurs études des années plus tard ; les deux personnes en question appartiennent aux générations de 1950 et 1960, durant lesquelles il est assez facile d'entrer sur le marché du travail sans qualification. Malgré la continuité des processus de scolarisation, seule une minorité accède aux études en Éducation spécialisée ou Assistance du service social par premier choix⁸ après le Baccalauréat (8 sur 42).

En somme, les cursus d'Éducation spécialisée ou d'Assistance du service social pour 34 personnes sur 42 (81%) relèvent d'une opportunité par défaut (une note moyenne faible aux examens d'entrée déterminant l'accès à un cursus de deuxième choix en cas d'impossibilité d'accéder au cursus du premier choix) ou d'une occasion de consolider une expérience professionnelle par l'obtention d'un diplôme afin d'accéder à un poste professionnel plus stable.

Dans le premier cas, cette opportunité par défaut (vécue de façon assez ordinaire) peut être ressentie comme l'occasion d'exercer une profession consacrée « aux autres » et de répondre ainsi à une vocation. C'est le cas des trois femmes qui voulaient ou pensaient pouvoir exercer des professions médicales mais qui n'y sont pas arrivées. L'assistance du service social semble remplir cette fonction de contact avec "l'humain" :

- Ego : Avez-vous choisi les études en assistance du service social comme première option ?

- V. R.⁹ : Non, ce n'est pas ce que je voulais, moi je voulais être dentiste. J'ai fait un bac en sciences de la santé.

- Ego : Votre note moyenne n'était pas assez bonne ?

- V. R. : Non, elle n'était pas assez bonne. Il y avait aussi la possibilité de faire des études d'infirmière mais, pareil, ma note moyenne n'était pas assez élevée, elle était suffisante pour des études en assistance du service social [...] mais j'en suis très, très contente.

- Ego : Quelqu'un vous a conseillée ou ça a été un choix personnel ?

- V. R. : Par pur hasard mais oui..., [parmi] les gens qui se consacrent au social, il y a une série d'aptitudes. Quand tu choisis des études, une profession, tu sais déjà s'il s'agit d'aider les gens ou si c'est quelque chose de plus technique, et ensuite viennent les professions qui ont un lien avec ça.

Dans d'autres cas, une scolarité continue avec des notes peu élevées s'accompagne de socialisations dans le monde du social (associations d'aide aux toxicomanes), ou dans

⁸ En Espagne, l'entrée à l'université se fait à partir du système de *numerus clausus* pour toutes les filières. Ainsi, en fonction de la note moyenne issue des résultats du bac et des résultats du lycée, l'étudiant postule aux filières qui l'intéressent. Chaque filière établit une note minimale d'entrée en fonction du nombre de places dont elle dispose. Ce système implique que les étudiants sortant du bac font huit choix différents par ordre de préférence, et en fonction de leur note moyenne, ils seront pris dans un de ces choix.

⁹ V. R., 1980, assistante du service social, 4 ans dans les services sociaux de proximité.

« l'éducatif » (*esplais*¹⁰ catholiques ou laïques, moniteurs pour enfants), ce qui oriente les personnes concernées vers des études en assistance du service social ou en éducation spécialisée.

Dans la droite lignée de cette logique, il y a plusieurs professionnels (10 sur 42) pour qui c'est une opportunité d'emploi réelle dans le monde de « l'éducatif » ou « du social » qui les oriente vers des filières de formation en assistance du service social et en éducation spécialisée :

- E.¹¹ : On parle d'il y a 25 ans. À cette époque-là, je travaillais ; d'ailleurs, je suis dessinatrice, j'ai un brevet professionnel. Je travaillais à l'époque dans un magasin de machines industrielles, mais, pendant mon temps libre, je fréquentais des gens, entre autres le directeur d'un centre pour mineurs avec qui je collaborais en tant que bénévole en donnant des cours de soutien, à Girone, en accompagnant lors de sorties. Et là, une place d'éducatrice s'est libérée, on me l'a proposée et j'ai accepté. Ça s'est fait un peu par hasard : je n'avais aucune formation et j'y suis allée petit à petit, et c'est ainsi que je suis entrée en première année à l'École d'éducateurs de Girone.

Un point commun à tous les membres de notre terrain d'enquête : tous mobilisent la notion d'exercer un travail qui a du « sens ». Le choix professionnel, par-delà les facteurs objectifs qui le conditionnent, est lié au rejet de professions jugées comme n'ayant pas de « sens ». Cette conception de la profession peut être interprétée différemment. Pour certains membres de la génération des années 1960, elle semble avoir un rapport avec leur socialisation à un moment historique de remise en cause des styles de vie plus traditionnels (ceux de leurs parents) et où la notion de profession ayant un « sens » passe par l'exercice d'une profession peu conventionnelle. Il s'agit de ce que Ion et Tricart nomment la génération de la vie « autrement » et des « innovations sociales » (Ion, Tricart, 1985) :

- A. N.¹² : Ma mère me disait : « C'est quoi ça ? Pourquoi tu ne fais pas une formation d'institutrice ? Ou une école de gestion et tu vas travailler à la banque avec ton oncle ? » Eh bien moi, je ne veux pas travailler dans une banque, je veux être assistante du service social, car moi j'étais très hippie.

Pour d'autres, la génération née vers la fin des années 1970, cette conception de la profession est liée à la notion d'« enrichissement personnel » :

- S. A.¹³ : [...] Mais bon, ça me plaisait, j'aimais beaucoup aider les gens, et je suis toujours attentive à ce qui arrive à l'un ou à l'autre. Quand j'étais à l'étranger, j'ai pensé que ce cursus [Assistance du service social] pourrait me plaire, par intérêt personnel plus qu'autre chose, pas

¹⁰ En Catalogne, les *esplais* sont des associations religieuses ou laïques qui gèrent des activités de loisirs pour les enfants et les jeunes dans le cadre de l'éducation de valeurs.

¹¹ E., 1961, éducatrice, 12 ans dans les services sociaux de proximité.

¹² A. N., 1963, assistante du service social, 23 ans dans les services sociaux de proximité.

¹³ S. A., 1976, Assistante du service social, 2 ans dans les services sociaux de proximité.

tant que ça pour travailler, puisque j'avais déjà un emploi [technicienne de laboratoire] et ça se passait bien, mais pour m'enrichir et apprendre. Alors je me suis renseignée et je me suis inscrite [...].

- S. F.¹⁴ : Et quand je me suis retrouvé en possession de toutes les informations sur l'action sociale, je me suis rendu compte que cette formation personnelle, ça m'intéressait beaucoup. Comme ma moyenne était un peu basse, j'ai dû aller à la Pere Tarrés [une institution de formation en action sociale], et j'ai dû combiner le travail et les études.

- Ego : Votre moyenne était basse ?

- S. F. : Eh bien, je me suis planté à la *Selectividad*¹⁵, le stress et tout et la moyenne n'était pas suffisante alors je suis allé à Pere Tarrés, et à vrai dire, tout s'est passé comme sur des roulettes, j'ai eu du mal avec une matière mais ça m'a beaucoup plu, j'ai vraiment adoré [...]. Il y avait des camarades qui s'inquiétaient beaucoup de trouver un emploi ou non, si les conditions seraient bonnes ou mauvaises ; j'ai tiré un maximum de profit des trois ans et j'ai eu les meilleures notes de toute ma scolarité [...].

En somme, le fait que les individus de notre terrain d'enquête soient issus de familles d'origine populaire qui investissent dans leur éducation comme moyen d'ascension sociale est caractéristique de leurs trajectoires. Deuxièmement, il faut souligner leur adhésion à l'idée de l'école en tant que tremplin d'ascension sociale, même si la plupart d'entre eux poursuivent des études aux moyennes relativement basses. Troisièmement, presque tous appartiennent à une génération marquée par un accès important des enfants des classes populaires à l'Université. Par ailleurs, la socialisation dans les institutions d'éducation non formelle, d'éducation populaire ou, dans une moindre mesure, politique ou syndicale, ouvre des opportunités de professionnalisation – un horizon possible – face à l'échec d'autres voies, ou d'offre d'emploi sur le marché du travail. Aux possibilités objectives d'accès à l'Université et au marché de l'emploi qualifié, s'ajoute une valorisation d'un travail qui a du « sens », par opposition aux emplois dont la finalité n'est que l'exécution. En outre, tous apprécient la dimension « intellectuelle » du travail – les instruments propres à la profession – par opposition à un travail « manuel » où « il n'est pas nécessaire de penser ».

Il faut souligner que ce besoin de trouver du « sens » au travail réalisé est renforcé par le peu de prestige social et le peu de visibilité dont jouit la profession, le peu d'opportunités de promotion ainsi que, pour certains des enquêtés, la persistance d'une instabilité de l'emploi. Ainsi, parmi toutes les personnes enquêtées, une seule a eu une promotion une fois au sein des services sociaux municipaux, mais ces promotions ne mènent qu'à des tâches de gestion, ce qui l'a conduite à revenir aux services sociaux de proximité car elle ne trouvait pas un 'sens' à la gestion purement administrative. De même, à la question de comment ils se projettent dans

¹⁴ S. F., 1976, éducateur spécialisé, 4 ans dans les services sociaux de proximité.

¹⁵ La *Selectividad* est l'équivalent espagnol du Baccalauréat français.

leur avenir professionnel, aucun des enquêtés ne répond se voir ailleurs que là où il/elle est, non pas par manque d'initiative (beaucoup veulent avoir un rôle de planification de projets éducatifs) mais par manque d'opportunités ou de conditions matérielles appropriées.

Cependant, si ce besoin de faire quelque chose qui a du « sens » est important pour ces membres de la nouvelle petite bourgeoisie, encore faut-il qu'ils donnent un contenu à cette quête de sens. Ce contenu n'est pas attribué de façon individuelle et arbitraire mais il découle directement d'une culture professionnelle qui est transmise dans les instances de formation de travail social – institut de formation – et qui cadre, tout en donnant matérialité aux aspirations sociales de ces agents, l'espace des possibles dans les formes d'investissement du rôle de travailleur social au sein des services sociaux de proximité.

Une culture professionnelle¹⁶ basée sur l'établissement d'une relation de service qui doit compter avec la participation des usagers

Le processus de professionnalisation de l'assistance sociale et de l'éducation spécialisée en Catalogne vit une période florissante à la fin du franquisme avec l'émergence d'écoles, la reconnaissance des diplômes en tant que formations universitaires, ainsi que la création de collèges professionnels et l'élargissement du champ d'activités. Cette période de professionnalisation est concomitante d'un processus de définition, et donc de conflits de définition, des deux métiers d'assistant(e) social(e) et d'éducateur(trice) spécialisé(e), qui va se solder par l'établissement d'un consensus sur les valeurs et éléments qui définissent chacune des professions.

Culture professionnelle

Le concept de culture professionnelle a été emprunté au travail de Florent Champy sur les architectes. Dans ce travail, l'auteur cherche à voir s'il est possible de dépasser le clivage classique en sociologie des professions entre une conception fonctionnaliste qui donnerait une vision unitaire des professions et une vision héritière de la sociologie interactionniste américaine des professions qui défendrait la diversité propre aux professions. Champy s'efforce de montrer que ces deux visions ne sont pas, dans les faits, contradictoires car l'étude des architectes permet de voir que, malgré la diversité de pratiques situées qui existent et composent la profession, il y a des éléments communs à l'ensemble des professionnels dans les valeurs, savoirs et savoir-faire, de sorte que les membres de la profession peuvent se

¹⁶ Bien que nous soyons face à deux professions différentes, assistant(e) du service social et éducateur(trice) spécialisé(e), elles partagent une culture professionnelle car elles sont constituées à partir d'un récit qui met au cœur du métier des objectifs « réparateurs » pour des populations en « difficulté » à partir d'une relation de service. Ainsi le fait que les éducateurs(trices) insistent plus sur le travail dans la communauté comme leur étant propre plutôt que sur le travail individuel plus destiné aux assistantes du service social n'enlève rien au fait que les deux types de professionnels vont chercher à « aider » des personnes qui viennent aux services sociaux à partir d'une relation de service. Les différences entre les deux professions portent plutôt sur le type de techniques que chacune des professions s'attribue et non tant sur les objectifs et essence du métier. Dans les services sociaux observés, les deux types de professionnels accomplissent les mêmes tâches et ont les mêmes missions.

reconnaître et se revendiquer comme faisant partie d'un même groupe professionnel. Cette culture professionnelle n'est pas quelque chose d'immuable mais elle est une construction historique transmise et diffusée par les établissements de formation ou autres instances de définition de la profession (manuels académiques...). Cette culture est donc soumise à des luttes et redéfinitions mais plutôt sur un temps long et non à chaque contexte d'exercice de la profession comme le prétendrait une sociologie des activités professionnelles.

Le processus de professionnalisation des deux métiers dès la fin des années 1970 peut être défini comme un processus dans lequel le débat est centré sur la recherche d'une définition qui permettrait d'échapper à une conception « idéologique » du métier. D'un côté, cette quête d'un domaine d'activité précis veut s'écarter, dans le cas des assistantes sociales, du modèle qu'elles nomment « caritatif », promu par le franquisme et basé sur l'offre de biens matériels aux « nécessiteux » sans autre objectif que de répondre à des besoins urgents. Cette opposition à ce « modèle » continue à être un référentiel dans les discours des assistantes sociales sur leur métier (Colomer, 2006 ; Ginesta Rey, 1988 ; ICESB, 1989).

Dès le début des années 1970, l'assistance sociale est investie par un ensemble de militants plus ou moins liés aux mouvements révolutionnaires de gauche, qui cherchent à redéfinir le travail social comme un moyen de conscientisation des « opprimés » et par conséquent le travailleur social comme un agent du changement. Cette (re)définition du travail social sera écartée de la définition du métier dès le milieu des années 1970, qui va plutôt insister sur le besoin de définir des compétences professionnelles et non des « positions idéologiques ». Cette période est caractérisée par la recherche de méthodes de travail – savoir-faire – propres au travail social, avec le recours à de multiples experts internationaux qui viennent en Catalogne pour contribuer à ce processus de professionnalisation (Colomer, 2006), que plusieurs auteurs désignent comme la « période de technicisation du travail social » (Brezmes, 2008).

Le processus de professionnalisation contemporaine de l'éducation spécialisée en Catalogne est l'histoire de la rupture avec des pratiques correctrices et disciplinaires dans des institutions asilaires. L'éducation spécialisée se raconte comme une profession née d'une opposition à ces pratiques d'enfermement, qui débouche sur une profession qui vise à connecter l'individu « inadapté », « non intégré » ou « exclu », appellations changeantes en fonction des périodes historiques, aux circuits d'intégration d'une société (Planella, Vilar, 2003).

Le résultat de ce double refus – du modèle « caritatif » ou « asilaire » et du modèle « idéologique » – par le biais de la définition d'un domaine de compétences aboutit à unifier l'assistance sociale et l'éducation spécialisée autour d'une culture professionnelle basée sur une définition du rôle et des valeurs, qui continue à être référentiel aujourd'hui si l'on se fie aux définitions des manuels d'histoire du travail social utilisés en Espagne, à celles des collègues professionnels ainsi qu'aux discours tenus par les professionnels eux-mêmes. Pour ce qui est de la définition du rôle de l'assistant(e) social(e) et de l'éducateur(trice) social(e), il reste établi jusqu'à présent que ces deux métiers sont des métiers de service, pour reprendre le concept de

Goffman, à savoir des professions qui ont comme objet la réparation de quelque chose ou de quelqu'un à partir d'une compétence rationnelle et démontrable, que possède celui qui rend le service (Goffman, 1968). Ainsi défini, le métier de service implique une relation d'autorité entre le serviteur et le récepteur du service car c'est le premier qui détient la compétence.

Dans le cas des deux professions, la compétence professionnelle passe par le fait d'avoir les outils pour définir le plan d'action nécessaire pour changer la situation de la personne avec des techniques qui varient en fonction de l'époque. Ainsi, dans les écoles d'assistant(e)s de service social, les techniques psychologiques – thérapie systémique, coaching... – sont de plus en plus courantes (Brezmes, 2008) tandis que le travail dit *avec la communauté via la dynamisation de la vie des quartiers* était dominant dans les années 1970. Dans le cas de l'éducation spécialisée, les années 1970 furent dominées par la psychiatrie institutionnelle et la pédagogie de la libération mais depuis les années 1990, la psychopédagogie prend une place plus importante dans les formations (Vilanou, Planella, 2010).

Quoi qu'il en soit en termes de techniques enseignées en fonction des périodes, une même trame définit le périmètre de ces deux professions. Ainsi, quand on confronte les définitions des deux professions fixées par les collègues professionnels dominants en Catalogne au début du processus de professionnalisation et actuellement, on note clairement une stabilité de cette notion de relation de service :

Pour les assistants sociaux, le métier est ainsi défini de façon relativement stable sur ce plan entre 1974 et 2013 :

- « Modifier ou changer une situation déficitaire ou conflictuelle d'une personne ou d'un groupe »¹⁷ en 1974,
- « Enquêter et faire un diagnostic des conditions sociales des personnes, des groupes et des communautés afin d'identifier les causes et les dimensions des problèmes ainsi que les déficits sociaux, fixer les priorités et les solutions, permettant de mettre en place l'intervention ou traitement professionnel. »¹⁸ en 2013.

Pour les éducateurs(trices) spécialisé(e)s, la définition du métier donnée par le premier centre de formation en Catalogne en 1984 est la suivante :

« La tâche de l'éducateur est de faciliter le processus de socialisation. Ce processus n'a pas grand-chose à voir avec les modèles d'identification plus ou moins imposés pour l'adaptation de l'individu, mais plutôt avec la possibilité d'intégrer un réseau d'échanges collectifs. L'éducateur travaille précisément avec les personnes qui, pour diverses raisons, ont des difficultés dans ce processus ou restent bloquées dans un réseau marginal de plus en plus réduit [...]. » (Montagut, 1991).

¹⁷ *Revista de treball social*, n°55, juillet 1974.

¹⁸ Collège officiel du travail social de Catalogne, 2013.

Plus de vingt ans plus tard, en 2007, cette définition reste marquée par la relation de service :

« Droit à la citoyenneté qui se matérialise dans la reconnaissance d'une profession à caractère pédagogique, une profession productrice de contextes éducatifs et d'actions médiatrices et de formation, qui composent le domaine de compétences professionnelles de l'éducateur social. Ce domaine de compétences permet l'incorporation du sujet de l'éducation à la diversité des réseaux sociaux afin de permettre le développement de la sociabilité et la circulation sociale. Elle permet aussi la promotion culturelle et sociale, ce qui signifie l'ouverture de nouvelles possibilités pour les individus d'acquérir des ressources culturelles qui augmenteront les horizons éducatifs, professionnels, de loisirs et de participation sociale. »¹⁹

Cette acception du rôle du travail social comme une relation de service est reproduite par nos enquêtés lors des entretiens, lorsqu'on leur parle de définir ce qu'ils considèrent comme étant leur profession :

- Ego : Comment tu définirais le métier d'assistante sociale pour quelqu'un qui n'y connaît rien ?

- V.R.²⁰ : C'est une profession dont l'objet est d'orienter et renseigner les personnes en difficulté pour les aider. [...] C'est à dire, il s'agit d'utiliser des ressources afin d'améliorer la qualité de vie des gens [....].

Il en est de même pour les éducateurs(trices) :

- Ego : Comment tu expliquerais à un enfant de 10 ans ce qu'est ton métier ?

- S.A.²¹ : Alors, à un enfant de 10 ans, je lui dirais que si, par exemple, nous voyons une famille où les enfants et les adultes se disputent beaucoup et/ou où les adultes se disputent beaucoup [entre eux], nous essayons de les aider pour régler les problèmes qui font que ces disputes existent.

Cette fonction de relation de service s'accompagne, comme deuxième composante de la culture professionnelle commune aux assistants du service social et aux éducateurs(trices) spécialisé(e)s, de l'idée que ce processus de réparation est axé sur la « remise en circulation » des individus, entendue au sens de les « accompagner » dans un processus qui leur permette de ne pas être dépendants des services sociaux ou d'autres mécanismes de protection sociale. Cette injonction découle directement de l'idée que, si le processus de réparation ne visait pas cet objectif, la profession s'installerait dans un schéma « caritatif » ou « asilaire » qui constituent les deux « modèles » contre lesquels les professions d'assistant(e) du service social et d'éducateur(trice) spécialisé(e) disent s'être construites (Brezmes, 2008 ; Barbero, 2002 ; Celedon Lagos, 2003). Là encore, les textes officiels des collèges professionnels ainsi que les

¹⁹ Code déontologique Éducateur social Catalogne, mai 2007.

²⁰ V.R., 1980, assistante service social, 7 ans dans les services sociaux de proximité.

²¹ S.A., éducateur spécialisé, 23 ans dans les services sociaux de proximité.

travaux qui écrivent l'histoire du travail social en Catalogne insistent sur cette composante de la culture professionnelle. Les différentes définitions de la profession données, dès les années 1980 par les instances de formation, confirment cette insistance sur la mise en circulation des individus « en dehors » des circuits habituels, afin de (re)devenir des acteurs de leur propre vie.

Le métier d'éducateur(trice) spécialisé(e) est ainsi défini par le premier centre de formation en Catalogne :

« 1983 – L'éducateur spécialisé est un travailleur social et un professionnel de l'éducation. De ces deux axes découlent son périmètre de travail ainsi que son modèle d'intervention. L'éducateur spécialisé a ses propres outils d'intervention. Ces instruments sont fondamentalement pédagogiques (ni psychologiques, ni thérapeutiques) et parmi ces instruments, il doit privilégier ceux qui permettent d'accroître les capacités relationnelles des individus. » (Montagut, 1991).

« L'éducateur est un professionnel de l'éducation dont la fonction principale est d'établir une relation éducative qui permettra à la personne aidée de devenir acteur de sa propre vie. »²²

Cette culture est ainsi reproduite par nos enquêtés :

- Ego : Quelles sont les principales fonctions d'un éducateur ?

- I.V.²³ : [...] Regarde, il y a toute une partie de la population qui ne peut pas circuler [socialement] et si nous ne les accompagnons pas, ils ne circulent pas et restent exclus. C'est pour cela que l'accompagnement devrait être une priorité pour nous.

Pour l'assistance sociale, cette composante d'accompagnement et de resocialisation à l'autonomie est présente dès la première définition officielle du travail social publiée par la revue du collège professionnel d'assistant(e)s du service social de Catalogne :

« Action qui vise à mobiliser les ressources de la personne et de son entourage pour pallier une situation déficitaire » (Colomer, 1974).

Et reste d'actualité aujourd'hui :

« Soutenir et renforcer les capacités de développement et de résolution de problèmes des personnes, groupes et communautés »²⁴.

Elle demeure prégnante dans la conception de leur métier qu'ont nos enquêté(e)s :

- Ego : Comment vous définiriez les fonctions d'un(e) assistant(e) social(e) ?

²² Code déontologique du Collège professionnel d'éducateurs spécialisés de Catalogne, 2007.

²³ I.V., 1966, Éducatrice spécialisée, 12 années dans les services sociaux de proximité.

²⁴ Missions du travail social, collège officiel des travailleurs sociaux de Catalogne, 2013.

- A. N.²⁵ : Pour moi il s'agit d'accueillir, analyser les problèmes rencontrés par une personne ou un groupe et réfléchir aux façons d'aider afin qu'ils trouvent les moyens pour résoudre leurs problèmes.

Ou encore :

- M.C.²⁶ : Alors c'est difficile car le contexte actuel ne nous laisse pas vraiment faire ce que nous devons faire, mais avant il s'agissait de renseigner les gens, et ces informations permettaient des changements, des familles qui passaient d'être demandeuses à devenir autonomes, ça c'était bon !

Ces deux composantes de la culture professionnelle, relation de service et « mise en circulation »/ « autonomie », loin de rester une rhétorique, guident les logiques d'accès au PIRMI, de sorte qu'elles deviennent le critère principal pour considérer la constitution d'un dossier de demande d'accès au PIRMI ou pour procéder à des suspensions de droits pour ceux qui en sont déjà bénéficiaires.

Dans l'activité professionnelle, cette culture trouvera des voies différentes en fonction des types de trajectoires sociales décrites antérieurement sans pour autant en changer l'essence. Ainsi, pour les travailleurs ayant accédé au métier à partir d'une socialisation religieuse à défaut d'avoir pu accéder à d'autres études, il s'agira plutôt d'entamer des démarches d'écoute et de soutien moral et émotionnel souvent mélangées à l'usage à des techniques psychologiques à la façon des travailleurs sociaux que J.-F. Gaspard appelle « cliniques » : « Les travailleurs sociaux « cliniques » entendent mettre au jour la souffrance des bénéficiaires, revendiquent une prise en charge fondée sur l'empathie et organisent leurs pratiques professionnelles par référence à des techniques psychosociales. Attachés à repérer la « vraie » demande, ils se sentent fondés à traduire les attentes exprimées sous forme de besoins matériels en besoins affectifs, conformément à la vulgate psychologique ou psychanalytique qu'ils mobilisent au quotidien » (Gaspar, 2008).

E.N. Assistante du service social, 12 ans dans les services sociaux de proximité

Née en 1970, fille d'un père commercial et d'une mère propriétaire d'un petit commerce, elle fera toute sa scolarité dans une école religieuse où elle développe le désir d'être missionnaire. Elle redouble la terminale et obtient le bac avec une moyenne pas très élevée, rêve de partir dans un autre pays pour faire de l'humanitaire, pour s'enrichir, voir d'autres cultures. Elle ne le fait pas mais décide de suivre une amie qui part à Barcelone depuis les îles Baléares pour faire des études d'assistant(e) du service social sans savoir exactement de quoi il s'agit. E.N. apprécie énormément la dimension technique du métier qu'elle a pu développer grâce à une formation de thérapie familiale systémique. Pour elle, le travail social est essentiellement de parvenir à ce

²⁵ A.N., 1963, Assistante service social, 23 ans dans les services sociaux de proximité.

²⁶ M. C., 1967, assistante du service social, 16 ans dans les services sociaux de proximité.

que les gens en difficulté réussissent à changer, *via* un travail d'accompagnement inspiré des techniques psychologiques : un changement « interne » qui enclenchera un changement de leur situation sociale :

- Ego : Pouvez-vous me donner un exemple d'un changement qui se serait produit grâce au travail social ?

- E.N. : Un changement est une personne qui vit dans un appartement miteux, avec une tante alcoolique et elle ne peut pas quitter l'appartement car elle n'a pas de travail. Le changement est qu'elle trouve un travail et ensuite un appartement qu'elle puisse payer.

- Ego : Vous parlez beaucoup de changement comme le cœur de votre métier et vous venez de m'en donner un exemple mais de façon plus générale, qu'entendez-vous par changement ?

- E.N. : Ben... si par exemple cette fille dont je vous parlais, si elle arrive à trouver un travail c'est parce qu'avant il y a eu un changement en elle-même et ça c'est ça que j'essaie d'avoir car on peut y arriver, cette fille a réussi à trouver un appartement [...] mais c'est très long, très très long d'arriver à provoquer ces changements.

Pour les individus étant devenus travailleurs sociaux par opportunité professionnelle sans être passés par des instances de socialisation religieuse ou sociale, la pratique professionnelle approche de ce que Gaspard nomme les travailleurs sociaux « normatifs » : « Les travailleurs sociaux « normatifs » ont une conception particulièrement légitimiste de leur activité. De leur point de vue, ils exercent un métier parmi d'autres, tenus qu'ils sont d'appliquer avec discernement, mais d'appliquer néanmoins, une réglementation sur laquelle ils n'ont pas à se prononcer. Sans être nécessairement formalistes, ils sont attentifs aux procédures, au respect du droit, au « cadre » comme ils aiment à le préciser. S'ils sont sujets à des agacements, ils leur viennent des usagers des services sociaux qui abusent de leurs prérogatives, ne respectent pas les consignes et les conseils, s'enferment dans leurs problèmes, faute d'être vigilants au « cadre » défini ou en le subvertissant sciemment. Arrivés là « par hasard », ils exercent sans passion leur métier et se mobilisent affectivement le moins possible dans la réalisation de leur tâche. Se soumettant au « principe de réalité », ils contrôlent sans état d'âme, entreprennent d'éduquer aux règles de droit et aux pratiques sociales jugées normales, font la morale. » (Gaspar, 2008).

V.R. Assistante du service social, 9 ans dans les services sociaux de proximité

V.R. est née en 1980. Elle est fille d'une ouvrière du secteur textile qui n'a jamais été déclarée à la sécurité sociale et d'un ouvrier spécialisé du bâtiment. Elle est née dans une ville populaire de la lointaine banlieue de Barcelone. Après une scolarité dans une école et un lycée publics, elle passe son bac mais rate les concours d'odontologie et infirmerie, les professions de son choix. Elle choisit donc des études d'assistant(e) du service social par défaut et en ayant une idée très vague de cette profession. Pour V.R., le travail d'une assistante du service social est avant tout une activité qui sert à orienter les gens vers les dispositifs d'aide sociale existants à partir du critère professionnel de l'assistante du service social. Pour V.R., l'aspect le plus pénible dans son activité est le manque de critères plus objectifs pour l'attribution de certaines aides

qui l'oblige à avoir trop de responsabilités et elle est agacée par les usagers qui ne connaissent pas les procédures et règles à respecter :

« V.R. : le travail social est avant tout une façon, un moyen d'améliorer la vie des gens à partir des ressources que les administrations et les politiques sociales proposent.

[...]

- Ego : Qu'est-ce que vous changeriez au RMI ?

- V.R. : Le contrôle, tout ce qui est lié à l'obligation de l'usager d'améliorer sa situation, des engagements plus précis, et que les engagements ce ne soit pas moi qui les impose mais l'administration, les gens devraient avoir plus de conscience des ressources que l'État dépense pour eux... plus de contrôle, plus de rigidité dans le respect des règles liées au RMI... »

Finalement, pour les individus nés dans les années 1950 ou 1960 et parvenus au travail social par opposition au style de vie « conservateur » des parents, la conception du travail social est plutôt liée à une pratique qui cherche la création de liens, de réseaux de solidarité, d'entraide plutôt que la recherche de ressources préexistantes ou des interventions à caractère psychologique. Ils cherchent à être créatifs et innovants dans la recherche de solutions aux « problèmes des usagers ».

A.N. Assistante du service social, 22 ans dans les services sociaux de proximité

A.N. est née en 1963. Le père d'A.N. était mécanicien-ajusteur et sa mère femme au foyer. Ils habitaient un quartier populaire de Barcelone. Elle a une socialisation religieuse dans une école de Barcelone où elle entre en contact avec des religieuses qui font du travail social dans les quartiers populaires de la ville. Elle accompagne une religieuse dans ces quartiers « pauvres » et entre en contact avec des militants à tendance anarchiste avec qui elle tisse des relations pendant quelques années. Après une bonne scolarité, de très bonnes notes, elle décide de faire des études d'assistante du service social. Pour elle, le travail social est avant tout la création de liens entre des personnes qui subissent des situations « difficiles » et leur mise en relation pour leur permettre de s'organiser et de s'entraider :

« A.N. : Le plus important c'est la reconversion de la demande, bon en ce moment ce n'est pas trop ça, mais après les travaux que l'on va faire dans les services, je pense réorganiser un groupe de travail, moi ce qui me plaît c'est le travail de groupe, j'aime beaucoup le travail de groupe car on peut voir les changements, les gens ne restent pas seuls avec leurs problèmes, ils peuvent rentrer en contact avec d'autres personnes et partager, s'entraider et petit à petit se libérer même de leurs problèmes et voir qu'il n'est pas tant question de leurs problèmes mais de l'isolement. »

Néanmoins, ces différentes formes d'investissement de l'activité ne changent en rien une homogénéité dans les composantes de la culture professionnelle, qui s'impose, en quelque

sorte, comme le périmètre au sein duquel les différentes façons d'investir le rôle deviennent possibles.

La constitution et le suivi des dossiers du revenu minimum d'insertion dans le cadre du PIRMI, une possibilité de concrétisation de la culture professionnelle

Étant donné la position que les assistantes et éducateurs(trices) occupent dans l'architecture du dispositif du PIRMI, ils peuvent s'approprier le dispositif et lui donner une signification à partir de leur position et leur trajectoire ainsi que de la culture professionnelle qui leur est propre. Ainsi, outre les critères objectifs obligatoires établis par la loi du PIRMI, la décision de constituer le dossier de demande ou de suspendre les droits est fortement liée à cette culture professionnelle. Un premier cas en atteste, dans lequel l'assistante du service social décide d'une suspension des droits car l'utilisateur ne reconnaît pas l'autorité propre à la relation de service :

- M. C.²⁷ : [...] lui, je n'en ai rien tiré.

- Ego : Mais vous avez maintenu ses droits [au RMI] ?

- M. C. : Eh bien, je lui ai fait une sorte de 'suspension thérapeutique' [du RMI], pour ainsi dire : plusieurs fois, le couple n'emmenait pas les enfants à l'école alors qu'il n'avait rien à faire, nous avons des problèmes avec l'école car le monsieur était agressif, du genre « je fais ce que je veux et toi t'as rien à m'dire ». Alors, si c'est comme ça, s'il fait ce qu'il veut et bien moi, très bien, je lui suspends ses droits, mais pas longtemps parce qu'avec la dame, il y a moyen de faire quelque chose. [...]

Dans un autre cas, une éducatrice explique qu'elle a suspendu le PIRMI car l'attitude de l'utilisateur la cantonnait au rôle d'administratrice en opposition au rôle de levier de changement (réparation) qu'elle défend :

- A.²⁸ : [...] Je contacte les gestionnaires de la PIRMI et je leur explique que moi je ne savais pas quelle était la situation. On se voit en rendez-vous, il me dit que son père avait été hospitalisé et que c'est pour cette raison qu'il avait dû partir [au Maroc]. « Eh bien, amenez-moi un document », « Je ne l'ai pas car là-bas [au Maroc] ça ne marche pas comme ça, il faut que je paie » ; alors je lui ai dit : « Si vous ne m'apportez pas le document, les droits seront suspendus » et ils ont été suspendus jusqu'à ce qu'il présente le document. Et voilà... Et c'est dommage car la famille avait de quoi s'en sortir car ils avaient à peu près 700 euros et ils auraient pu s'en sortir mais si les gens prennent et s'en vont, alors je suis quoi moi ? Une simple administratrice ?!

Il faut souligner l'adjectif « simple » (*pura*), utilisé par l'éducatrice, qui indique que les tâches administratives, les démarches, sont acceptées à partir du moment où elles constituent le

²⁷ M. C., 1967, assistante du service social, 16 ans dans les services sociaux de proximité.

²⁸ A., 1972, éducatrice spécialisée, 9 ans dans les services sociaux de proximité.

moyen par lequel les deux dimensions de la culture professionnelle sont validées. Dans ce cas précis, l'éducatrice avait fait les démarches pour ouvrir les droits à l'usager mais ce qui lui a posé problème ne se situe pas dans la mobilisation des compétences – méthodes pédagogiques ou psychologiques... – que l'éducatrice considère être au cœur de sa profession mais dans le fait que la relation de service se soit arrêtée à cette ouverture des droits...

Cette fusion entre les usages du droit (au revenu minimum d'insertion) et la culture professionnelle inscrite dans une relation de service est si forte que le maintien ou la suspension des droits peuvent être perçus par les assistants du service social comme un instrument de travail et non comme un droit. Ainsi, une éducatrice raconte avoir suspendu les droits d'une bénéficiaire du revenu minimum d'insertion dans le cadre du PIRMI et ne pas avoir pensé les rouvrir tant qu'elle ne perçoit pas les changements qui, selon elle, sont nécessaires par rapport au processus de « changement » engagé. Plus encore, certaines éducatrices pensent que la suspension de la prestation devrait pouvoir « faire réagir » le bénéficiaire et par conséquent provoquer le changement qui prouverait le chemin vers l' « autonomie », la « mise en circulation » de l'usager. C'est justement l'objectif de « mise en circulation » de l'usager qui structure le récit qui suit :

- T. T.²⁹ : J'ai le cas, par exemple, d'une famille qui pendant six ans a touché le revenu minimum d'insertion et actuellement je ne leur rouvre pas leurs droits [ils avaient été suspendus], dès le moment où les accords ont cessé d'être respectés, je suspends l'aide mais je poursuis le plan de travail. Et maintenant que les droits ont été suspendus, il devrait y avoir du changement [...], la femme reconnaît qu'elle est en couple et ne veut donc pas se séparer, ce qui était l'une des conditions pour rouvrir les droits ; si c'est comme ça, alors elle va devoir se débrouiller avec d'autres dispositifs des services sociaux [en dehors du PIRMI] : aides [financières] ponctuelles, orientation vers des modules de techniques de recherche d'emploi, rappel de périodes d'inscription [des enfants à l'école], bourse pour la cantine si c'est nécessaire, les moyens minimum sans ouvrir les droits au revenu minimum d'insertion.

- Ego : C'est vous qui avez pris cette décision ?

- T. T. : Oui.

- Ego : Pourquoi ne voulez-vous pas rouvrir les droits ?

- T. T. : Parce que pendant six ans elle a reçu une somme d'argent et sa situation familiale n'a pas changé [...] ; elle [l'usagère] doit admettre la situation dans laquelle elle se trouve [...]. Elle n'est pas consciente de la réalité [...], c'est une femme très passive par rapport à la situation, elle se réfugie sous les jupons de sa mère et entretient une relation avec quelqu'un en union libre, comme si c'était son petit copain, pas comme un homme qui a des responsabilités, des valeurs, comme un père de famille, quoi ! Ce à quoi il contribue, accompagner les enfants à l'école de manière ponctuelle. Ils pourraient se présenter comme une famille unie qui veut se battre pour un foyer, alors là on pourrait considérer le revenu minimum d'insertion [...].

²⁹ T. T., éducatrice spécialisée, 2 ans dans les services sociaux de proximité.

Seuls les cas où le professionnel juge que la situation de la famille est très vulnérable peuvent déroger à cette règle de ne pas constituer le dossier de demande ou de suspendre la prestation. La prestation est alors maintenue, même si la culture professionnelle n'est pas validée. C'est souvent le cas de familles avec des enfants en bas âge et sans aucun revenu :

- S. R.³⁰ : On donne un revenu. On enlève ce revenu. Mais qu'est-ce qu'on fait ? On l'enlève ? Ils n'ont plus rien ! Le système est un peu pervers : ils partent du principe que nous et le bénéficiaire aussi, nous comprenons bien qu'il s'agit d'une prestation avec un engagement réciproque. Mais avec des foyers qui ont quatre enfants qui touchent 800 euros, on va retirer le revenu minimum d'insertion ? Qu'est-ce qu'on fait après avec une famille qui théoriquement n'a plus aucune entrée d'argent ?

Cependant, dans ces cas-là, le PIRMI est perçu comme un dispositif dysfonctionnel dont la structure devrait être modifiée pour que la culture professionnelle puisse être validée. En d'autres termes, quand le PIRMI ne sert pas d'instrument de validation de cette culture, il est considéré qu'une refonte du dispositif est nécessaire afin précisément qu'il cadre avec les deux composantes de cette culture, relation de service et éducation à l'autonomie, notamment par la formation dans une organisation du travail qui demande beaucoup (trop) de travail de gestion aux professionnels :

- S. R. : Moi je le rendrais universel [le revenu minimum d'insertion] et point barre, sans engagement réciproque, ainsi nous pourrions consacrer nos efforts à ce qui est vraiment nécessaire et on ne passerait pas notre temps à faire des démarches, à chercher des moyens, des formations de tous les côtés, pour des personnes qui, au bout de quelques jours se présentent avec un papier qui dit qu'ils ont une hernie, vous voyez ce que je veux dire ? C'est qu'un dossier dans le cadre du PIRMI, ça demande beaucoup de travail. Peut-être qu'ailleurs c'est différent mais là où moi j'ai travaillé, ils sont compliqués, pour les démarches, faut être derrière les gens et alors en général on perd beaucoup de temps. Mis à part cela, il y a des fois où on fait un énorme boulot et ensuite, quand les choses commencent à avancer, ils te disent [les organes de gestion du PIRMI du Gouvernement catalan] : « il n'y a pas de formations ». Alors, s'il n'y a pas de débouchés de formation pour les gens, on ne peut pas se la ramener et mettre la pression sur les bénéficiaires car après ils viennent avec un papier de l'IMPO [Institut municipal de promotion de l'emploi]³¹, Grameimpuls³², stipulant qu'il n'y a pas de formation.

Conclusion

³⁰ S. R., 1961, 20 ans dans les services sociaux de proximité.

³¹ L'Institut municipal de promotion de l'emploi (IMPO) est un organisme autonome municipal dont l'objectif est d'améliorer le taux d'activité des habitants de la municipalité. Il propose des cours et des ressources de formation pour les personnes en recherche d'emploi.

³² Grameimpuls est une entreprise municipale qui cherche à promouvoir l'activité et le dynamisme des entreprises. Elle donne des cours de formation pour l'emploi aux personnes de la municipalité ou des environs qui sont sans emploi.

Tout au long de cette étude, nous avons montré que si les assistant(e)s du service social et les éducateurs(trices) spécialisé(e)s jouent un rôle dans la définition de ce qu'est un ayant-droit, c'est grâce à une organisation du travail qui leur offre une position privilégiée dans la décision de l'accès au droit. Cette position permet que des dispositions de classe interviennent dans ce rôle, tout en accordant beaucoup d'importance au fait de pouvoir faire un travail qui a du « sens » en opposition à un travail purement « exécutif » ou purement fait pour « s'enrichir matériellement ». Finalement, ces classements ne disent pas tout du contenu que les travailleurs sociaux donnent à leur profession. Pour ce faire, nous devons avoir recours au processus contemporain de professionnalisation, aux mythes fondateurs en quelque sorte, des professions d'assistant(e) du service social et d'éducateur(trice) spécialisé(e). C'est dans cette construction que les dispositions sociales de nos enquêtés s'ancrent en trouvant un contenu, des valeurs, principes et savoir-faire, qui guident leurs pratiques professionnelles. En ce sens, il est possible d'affirmer que les relations de guichet qui concernent les « *street-level bureaucrats* » appartenant à des professions ayant pu se structurer comme telles dans le système des professions (Abbot, 1988), sont liées à la culture professionnelle transmise, essentiellement, par les instances de formation.

Cette culture professionnelle ne limite pas toute la palette des pratiques bureaucratiques possibles, car des approches normatives, cliniques ou innovantes, existent dans le cas de notre enquête. Mais elle agit comme une frontière à l'intérieur de laquelle plusieurs types de pratiques coexistent. Ce rôle de frontière ou de périmètre est doté, dans notre cas, d'une certaine souplesse qui passe par des définitions assez floues de la profession. Il s'agit de faire un travail de « réparation » qui mobilise des compétences « pédagogiques » de nature diverse – psychologiques, éducation populaire... qui mène vers la « mise en circulation »/ « autonomie ». Cette souplesse permet aux acteurs de composer leurs pratiques tout en se retrouvant dans une identité commune. Cependant, dans cet espace professionnel, plusieurs signes indiquent que cette culture professionnelle semble avoir du mal à être validée, étant donné la complexité de l'architecture institutionnelle propre aux politiques publiques contemporaines caractérisées par un faisceau d'acteurs interdépendants agissant à différents niveaux et qui met les agents dans une position de perte de contrôle de leurs pratiques et qui les conduit à dénoncer le PIRMI ou à en demander le changement. Ce qui est surprenant dans cette dynamique de perte de contrôle de leurs pratiques est qu'ils continuent à investir la relation avec les usagers en termes de relation de service.

Il en résulte un paradoxe où les usagers sont soumis plus intensément aux exigences qu'impose la relation de service instituée par les professionnels des services sociaux de proximité quand ces derniers perdent le contrôle sur les autres aspects de leur travail – quantité de dispositifs d'insertion, financement, temporalités... Le résultat est que l'élément structurant de la relation de service, dans ce service public, se concentre moins sur l'effective « insertion » des usagers que sur la stricte relation entre usagers et travailleur social. L'utilisateur prend alors une place centrale dans la validation de la culture professionnelle du travailleur social. C'est dans cette

centralité de la relation qu'émergent des processus d'accès aux droits sociaux qui n'ont rien ou peu à voir avec les réelles difficultés matérielles des usagers mais avec la structure propre du dispositif de protection sociale.

Bibliographie

- Abbot A., 1988, *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University Chicago Press.
- Adelantado J., 2000, *Cambios en el estado del bienestar: Políticas sociales y desigualdades en España*, Barcelone, Icaria-Antrazyt.
- Barbero J.M., 2002, *El Trabajo social en España*, Saragosse, Mira.
- Barbier, J.C., 2002, « Peut-on parler d'« activation » de la protection sociale en Europe ? », *Revue Française de Sociologie*, vol. 43, n° 2, p. 307-332.
- Belorgey N., 2012, « De l'hôpital à l'état : le regard ethnographique au chevet de l'action publique », *Gouvernement et Action publique*, vol. 1, n° 2, p. 9-40.
- Benoît-Guilbot O., 1985, « Avant-propos », *Sociologie du travail*, vol. 2, n° 27, p. 119-121.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, éd. de Minuit.
- Brezmes M., 2008, *El Trabajo social en España*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Celedon Lagos C., 2003, « El concepto de trabajo social. El trabajo social como profesión la identidad del trabajo social. El trabajo social como disciplina científica. La tecnología y el trabajo social », in Garcia T. et Aleman C., (dir.), *Introducción al Trabajo social*, Madrid, Alianza.
- Champy F., 2009, « La culture professionnelle des architectes », in Demazière D. et Gadéa C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, éd. La Découverte, p. 152-164.
- Colomer M., 1974, « El mètode bàsic », *Revista de Treball Social*, n° 55, Juillet.
- Colomer M., 2006, *El treball social que jo he viscut : 1939-1987*, Barcelone, Impuls a l'acció social.
- Cortinas J., 2010, *La renta mínima de inserción y la lucha contra la pobreza en Cataluña. Sociología de una reforma de los modelos de protección social*, Thèse de doctorat de sociologie, Barcelone, Universidad Autónoma de Barcelona, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Dardy C., 1994, *L'art des guichets. Ethnologie des rapports administrés – administrations dans le cadre d'une politique communale de développement social*, Plan urbain.
- Dubois V., 1999, *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, éd. Economica.
- Dubost F. 1985, « Les nouveaux professionnels et l'aménagement et de l'urbanisme », *Sociologie du Travail*, vol. 2, n° 27, p. 154-165.
- Espina A., 2007, *Modernización y Estado de bienestar en España*, Madrid, Siglo XXI.
- Gaspar, J. F., 2008, *Ethnographie du travail social. Une économie des biens symboliques*, Thèse de doctorat de sociologie, Paris, École des Hautes en Sciences Sociales.

Ginesta Rey M., 1988, *La Construcció social d'una professió: el treball social: memòria de llicenciatur* [mémoire de maîtrise], Barcelone, Universitat Autònoma Barcelona.

Goffman E., 1968, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, éd. de Minuit.

González Temprano A., 2003, *La consolidación del Estado del Bienestar en España*, Madrid, Consejo Económico y Social.

I.C.E.S.B., (1989), *Treball social : conceptes i eines bàsiques*, Barcelone, ICESB.

Ion J. et Tricart J.-P., 1985, « Une entité professionnelle problématique : les travailleurs sociaux », *Sociologie du travail*, vol. 2, n° 27, p. 137-154.

Joseph I. et Jeannot G. (dir.), 1995, *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'utilisateur*, Paris, éd. du CNRS.

Leduc S., 2012, [Les ressentiments de la société du travail : La couverture maladie universelle \(CMU\) en quête de légitimité](#), Paris, éd. L'Harmattan.

Martin P., 2012, *Les métamorphoses de l'État social. La réforme managériale de l'assurance maladie et le nouveau gouvernement des pauvres*, Thèse de doctorat de sociologie, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Montagut M., 1991, *L'escola d'educadors especialitzats « Flor de Maig », (1981-1991)*, Barcelone, Diputació de Barcelona.

Moreno L. (dir.), 2009, *Reformas de las políticas del bienestar en España*, Madrid, Siglo XXI.

Planella J., 2007, « Retrospectivas de la educación social: 1945-1992 », *Quaderns d'animació i Educació social*, n° 6, Juillet, p. 1-15.

Planella J. et Vilar J. (dir.) 2003, *L'Éducation social: projectes, perspectives i camins*, Barcelone, Pleniluni.

Presidència de la Generalitat, 2001a, « Decret 118/2001, de 2 de maig, pel qual es modifica el Decret 306/1998, d'1 de desembre, de desplegament de la Llei 10/1997, de 3 de juliol, de la Renda Mínima d'Inserció », *Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n° 3.390, 1752001, p. 7.169 [<http://tinyurl.com/7v5f6uo>].

Presidència de la Generalitat, 2001b, « Decret 316/2001, de 20 de novembre, pel qual es modifica el Decret 306/1998, d'1 de desembre, de desplegament de la Llei 10/1997, de 3 de juliol, de la Renda Mínima d'Inserció », *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n° 3.531, 11122001, p 18.994 [<http://tinyurl.com/7b9b6xa>].

Presidència de la Generalitat, 1998, « Decret 306/1998, d'1 de desembre, de desplegament de la Llei 10/1997, de 3 de juliol, de la Renda Mínima d'Inserció », *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n° 2.787, 11121998, pags. 15.28615.290 [<http://tinyurl.com/7r2fh99>].

Presidència de la Generalitat, 1997, « Llei 10/1997, de 3 de juliol, de la Renda Mínima d'Inserció », *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n° 2.435, 1771997, pags. 8.182 8.187 [<http://tinyurl.com/78hzdbc>].

Presidència de la Generalitat, 1990, « Decret 144/1990, de 28 de maig, regulador del Programa Interdepartamental de la Renda Mínima d'Inserció (PIRMI) », *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n° 1.309, 2561990, pags. 2.8912.894 [<http://tinyurl.com/85zo4gb>].

Scharpf F.W et Schmidt VA, 2000, *Welfare and Work in the Open Economy: Diverse Responses to Common Challenges*, Oxford, Oxford university press.

Serre D., 2009, *Les coulisses de l'État Social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Raisons d'Agir.

Siblot Y., 2005, « "Adapter" les services publics aux habitants des "quartiers difficiles" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 159, p. 70-87.

Siblot Y., 2003, « Les relations de guichet : interactions de classes et classements sociaux », *Lien social et politiques*, n° 49, p. 183-190.

Siblot Y., 2002, « Stigmatisation et intégration sociale au guichet d'une institution familiale. Le bureau de poste d'un quartier populaire », *Sociétés contemporaines*, n°47, p.79-99.

Spire A., 2008, *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, Raisons d'Agir.

Vilanou C., Planella J., (coord.), 2010, *De la compassió a la ciutadania: una història de l'educació social*, Barcelone, Universitat Oberta de Catalunya.

Weller J-M., 1999, *L'État au guichet. Sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*, Desclée de Brouwer.

Pour citer cet article

Référence électronique

Joan Cortinas Muñoz, "L'accès aux droits sociaux comme instrument de régulation de l'activité professionnelle.", *Sciences et actions sociales* [En ligne], N°2 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, URL : <http://sas-revue.org/index.php/21-n-2/dossiers-n2/33-l-acces-aux-droits-sociaux-comme-instrument-de-regulation-de-l-activite-professionnelle>

Auteur

Joan Cortinas Muñoz

Docteur associé

UMR 7217 Centre de Recherches sociologiques et politiques de Paris

Equipe CSU

Joan.cortinas@csu.cnrs.fr

Droits d'auteur

© Sciences et actions sociales

Toute reproduction interdite sans autorisation explicite de la rédaction/Any replication is submitted to the authorization of the editors