Travail social, travail scolaire, quels rapports ?

Les travaux de recherche que je mène actuellement en Sciences de l'éducation, s'articulent autour de l'idée, qu'il existe des liens étroits, entre le travail social (en tant qu'éducateurs et la pédagogie enseignante.

Dans mes travaux précédents sur de nombreuses institutions sanitaires et sociales, j'ai mené ce type de recherche volontairement, comme un acteur impliqué à l'intérieur; j'y ai par l'observation du terrain, mené un travail d'enquête ethnographique. J'ai œuvré de Janvier à Juin 1992, de la même manière avec de nombreux enseignants qui l'ont souhaité, et ont voulu parler tranquillement de leurs méthodes et pratiques dans la réalité quotidienne. Ceci a permis d'échanger entre autres sur les rapports aux élèves, dans l'institution scolaire. J'ai donc sollicité de nombreux enseignants(es)tant surie plan d'entretiens non directifs que de témoignages, d'observations quotidiennes, en dedans et en dehors des cours. Je pense en effet, que l'implication de l'enseignant est différente selon les populations d'élèves, de l'environnement social, et du contexte administratif et bureaucratique.

J'estime que seuls les praticiens de l'intérieur sont à même d'analyser leurs pratiques, et les effets qui en découlent. C'est surtout une rencontre sociale que je leur ai proposée. J'ai pu écouter, converser avec les gens, collecter, et réunir avec eux des informations diverses afin d'analyser cette "société scolaire", grâce aux nouveaux angles de regards, rendus possibles.

La ligne force est donc au départ, la similitude d'un sentiment de "malaise" commun :

- Dans le social trop souvent nous prétendons savoir ce que nous faisons (je suis moi-même éducateur spécialisé), et nous passons notre temps à démontrer que notre "objet" de travail (le social), a du sens et que nous le maîtrisons. Mais nous peinons à écrire la moindre production, qui ne soit pas que du discours pédagogique, ou l'éternelle reproduction d'un projet qui ne sert qu'à justifier l'existence des institutions "closes" sur elles-mêmes. Nous nous exprimons au nom d'une "clientèle", à sa place, allant parfois jusqu'à l'oublier !

- Auprès des équipes enseignantes, j'ai retrouvé les mêmes "dérives", et l'expression d'un même "malaise". L'élève est devenu comme "l'otage" ; C'est à dire qu'il ne se trouve plus au centre des projets, mais sert d'alibi, comme le "délinquant" ou "l'handicapé" à toute une série de constructions, de savoirs et méthodes "autour" et à "côté" de lui.

A partir de là, le "sens" réel de la mission du travailleur social et de l'enseignant se trouve questionné, tandis que dans un même temps les pratiques se rapprochent de plus en plus, voire se superposent ! Des territoires sont en jeu et le malaise va croissant entre ces deux champs.

Une des pistes de réflexion que nous avons proposée, fut un travail ethnographique qui permettait d'associer tous ces praticiens, du début à la fin de la recherche, en les considérant comme des acteurs impliqués, c'est à dire ayant prise sur le processus de transformation. Ce projet ethnographique fondé sur l'étude des relations sociales et des pratiques culturelles dans l'établissement, permettait chacun(e) de prendre de la distance par rapport au quotidien.

Ce travail de réflexion sur soi, grâce au recul ouvre bien des perspectives dans le sens où il amène les uns et les autres à plus de communication, d'échanges sur le métier et les pédagogies.

Par exemple, revisiter ses propres pratiques pour un enseignant ou un travailleur social même en fin de carrière, peut s'avérer très motivant. La personne devient personne ressource (expériences de vie) pour les autres à qui il peut, plus qu'un étalage de savoirs absolus, apporter bon nombre de témoignages sur du vécu quotidien (mêmes joies, angoisses, déceptions, etc.).

Telle ou telle chronique sur le collège renseigne certes sur les processus de la chronique, mais c'est en même temps "l'histoire de vie" d'un enseignant, d'un éducateur, d'un jeune, ou d'un élève qui reste trés révélatrice de la manière dont les identités sociales se construisent et se gèrent à l'intérieur dudit établissement. Alors évidemment le dispositif, comme système d'observation, est confronté à deux questions où se mêlent le souci de la rigueur scientifique et le respect d'une certaine déontologie.

1. Comment conjuguer l'engagement dans l'action et la rigueur de l'observation scientifique?
2. Comment le travail est-il perçu par les membres de la communauté scolaire, ou l'institution ?

Suis-je considéré comme un indicateur faisant sortir les secrets de famille du cercle de l'intimité ?

Comme je l'ai déjà travaillé et démontré dans des travaux de recherches antérieurs (1), une fois admis qu'il n'y a pas d'observateur impartial et que le chercheur en sciences sociales est toujours, peu ou prou, celui qui "vend la mèche" du jeu social, il convient de reconnaître que le travail de terrain (fieldwork) représente un apport irremplaçable aux sciences sociales, et que les méthodes de l'ethnographie, de parla réflexion épistémologique et le retour du chercheur sur lui même, permettent de résoudre ces difficultés. "journal institutionnel, recueil de données (2), travail sur l'implication et analyse interne (3) ".

Les acteurs du terrain, sont de part leur situation d'intermédiaires naturels, entre la recherche et le terrain. Ils sont par leur formation et leur vécu, suffisamment "avertis" pour avoir une vie de "chercheur" à part entière, qui leur conserve une intuition profonde du terrain, et un contact immédiat avec les autres. Cette démarche de recherche peut et doit leur permettre d'élaborer eux-mêmes les changements grâce à ce qu'ils découvrent sur eux, et sur leur réalité ; Ils peuvent ainsi assimiler de nouvelles connaissances et déterminer leurs propres stratégies de changement.

"L'enseignement n'a jamais lieu dans le "vide". Les enseignants eux-mêmes doivent prendre une grande part de responsabilités pour créer leurs propres conditions d'enseignement, pour négocier avec leurs propres groupes d'élèves, pour transmettre leur savoir. La connaissance de la matière enseignée seule n'est que de peu d'utilité pour établir et maintenir ces conditions. Pour s'occuper par exemple de groupes d'élèves dits déviants. Pour comprendre les processus de prise de décision dans une école et leurs influences les plus larges et bien sûr son "moi" propre, ses propres motivations, intérêts, attitudes et aspirations, une connaissance de ces facteurs ouvre de nouvelles perspectives et ne met pas seulement en valeur son propre professionnalisme mais mène parfois à des solutions qui garantissent la revendication de l'essentialité. La connaissance de la matière enseignée, par exemple, n'est pas suffisante pour permettre de mener à bien la tâche qui consiste à enseigner à une classe d'élèves déviants, ou même simplement non motivés"(P. WOODS, L'ethnographie de l'école, A. Colin, Nov 1990, p 147).

J'ai étudié et démontré que sur le terrain du social, le moment de la fondation d'une institution est un moment structurant des rapports qui se produisent et se reproduisent ensuite : c'est la définition des analystes institutionnels (4) qui amène le chercheur que je suis à explorer et à analyser les difficultés, voire des conflits vécus dans les établissements. Mes découvertes rejoignent d'ailleurs les trouvailles faites par R. Hess, sur le terrain de l'école (5). Je postule que le travail sur l'implication et l'analyse interne, restent les moyens en la possession des praticiens de l'intérieur au sens de P. Boumard, afin qu'ils se garantissent en termes de groupe sujet et non pas objet.

Travailler l'implication en lui donnant une place centrale, permet d'assurer aux enseignants, un certain contrôle de leur propre vie, voire se dégager d'un rôle uniquement de rouages dans les mécanismes d'influences massives, véhiculées notamment par des autorités scolaires ou de tutelles locales, les cultures des praticiens, des enfants, adolescents etc...

Après avoir vécu, analysé l'institution sanitaire et sociale, et établi le parallèle avec l'institution scolaire, j'ai vu combien les structures produisaient toujours des mécanismes et des comportements bureaucratiques, et combien nous pouvions assister en fin de compte à un "retournement" de la mission d'origine, à bon nombre de dérives instituées.

Il m'a semblé pertinent de noter que dans ces deux systèmes, les praticiens se plaignaient. Le travailleur social est en perte de repères, l'enseignant déprime sur sa "fonction" qu'il ne reconnaît plus. Les conditions de changement sont à l'intérieur des structures. Il devrait s'y constituer des réseaux d'acteurs, des lieux, des occasions où la convergence des talents, des savoir-faire, des compétences et des idées permettront d'aller plus loin qu'une production classique et toute fois nécessaire d'une structure.

L'implication dans sa dimension différentielle, permettrait à mon sens de donner leurs chances à des acteurs à même d'animer des réseaux internes et externes qui, s'ils ne sont pas dynamisés constituent l'inertie, le cloisonnement, l'enfermement, le repli sur soi-même, face à l'agression externe.

L'école aujourd'hui est amenée à renouer avec la pédagogie, cette fonction essentielle d'accompagnement, qui est la plupart du temps séparée de l'acte d'enseigner et renvoyée aux éducateurs.

Les pratiques enseignantes deviennent-elles des pratiques de travail social ? Oui sans nul doute !

Lé collège d'aujourd'hui n'est plus viable pour la majorité des jeunes. Les enseignants en font le constat chaque jour. Ils savent que ce qu'on leur demande de faire n'est plus ce pour quoi ils ont été recrutés. Ils sont sollicités par la société pour prendre en charge tout un aspect de l'éducation des jeunes dont ils n'avaient pas la responsabilité il y a vingt ans. Je fus témoin de dizaine de situations telles que celle-ci : Un professeur s'était rendu compte qu'un de ses élèves de sixième ne mangeait jamais le midi, et restait à l'entrée de la cantine. Il a dû remuer ciel et terre un mois durant pour que l'administration du collège et les travailleurs sociaux qui "suivaient" sa famille, interviennent et que l'enfant obtienne de l'argent des parents pour déjeuner !

Ils doivent faire face à de multiples problèmes (hétérogénéité des classes, pression sociale, violence, transformation du métier) auxquels rien ne les avait préparés, et pour lesquels aucun véritable soutien ne leur est apporté. J'ai assisté en réunion du Conseil d'Administration, à la résignation de tous les représentants (parents d'élèves, professeurs, administration, élus locaux), sur le problème du refus par l'Angleterre de délivrer un visa d'entrée à de jeunes maghrébins. Ils furent privés de ce fait, d'échanges linguistiques, considérés comme essentiels à l'apprentissage de la langue ! Il en est de même pour les travailleurs sociaux quand on leur demande d'accomplir d'abord et surtout, une mission d'assistance, de remise aux normes par rapport à une société que l'on a depuis longtemps renoncé à changer.

Tout au long des cinq dernières années de recherche, j'ai toujours discuté les affirmations des uns et des autres : "Ce n'est pas mon boulot", "je ne suis pas payé pour jouer au psy", "je ne suis pas une assistante sociale", "je ne suis pas prof" etc..

Pourtant chacun avait à voir avec le territoire de l'autre, remettait en cause leurs capacités professionnelles.

Comment des champs professionnels si proches pouvaient-ils jouer la quasi ignorance de l'autre et simultanément le juger?

Je prendrai l'exemple des jeunes d'un foyer de NOYON, régulièrement absents en cours, mais pour lesquels l'éducateur explique : "qu'être venu deux ou trois fois cette semaine, représente un effort considérable par rapport à "la problématique". Le tout, est accepté par l'administration de ce collège ! Pour l'éducateur il n'est pas concevable qu'un enseignant ne comprenne pas cela et avance un règlement selon lequel des sanctions doivent intervenir. Comment l'enseignant dans ce cas précis peut-il s'y retrouver lorsqu'il n'est pas suivi par son administration ?

Comment l'éducateur qui se veut porteur d'une remise en "phase" par rapport à la réalité sociale pour ces jeunes, peut-il encore s'y retrouver dans ce double jeu ?

Nous avons constaté alors que l'enseignant et le travailleur social, à défaut de s'y retrouver, n'avaient d'autre solution que de jouer le "rôle" de l'autre. Pour l'éducateur, c'est la multiplication du soutien scolaire, dans les foyers le soir pour pallier aux "défaillances" du système scolaire ; Ce sont les tentatives de certains enseignants de multiplier les contacts avec les familles, dans l'espoir de mieux appréhender les problématiques, et tâcher de résoudre des difficultés à la place des éducateurs.

Il s'agit bien d'une demande formulée aux collèges (donc aux équipes enseignantes, et éducatives), de faire autrement, de mettre en œuvre des actions nouvelles; De la même manière qu'un chercheur fait partie intégrante du champ de son observation, le travailleur social, l'enseignant, n'échappent pas à cette vérité incontournable. Nous parions donc que l'évolution des pratiques à l'intérieur des institutions scolaires, comme sanitaires et sociales, repose sur l'évolution des individus dans leurs fonctions respectives ; Pas de changement social dans les pratiques professionnelles, si l'acte du praticien lui-même n'est jamais questionné.

(entendez par volonté d'implication et de changement, celle qui se trouve articulée à la fonction professionnelle occupée dans l'institution, et non pas l'histoire personnelle des individus dans leur structure, bien évidemment).

**P. MONTECCHIO**

1. Montecchio P., Mémoire de DSTS, Mémoires institutionnelles ou Histoires de Regards sur L'institution", Université de PARIS VIII, Nov 1990.
2. Hess R., "Le Journal Institutionnel" dans Perspectives de l'Analyse Institutionnelle, Méridiens Klincksieck, ouvrage collectif, Sept 1988, p. 118 à 138.
3. Homard P., Les savants de L'intérieur, A. Colin, 1989.
4. Hess R., et Authier M., L'analyse Institutionnelle, coll. Que Sais-je ?, 1981.
5. Hess R., Le Lycée au Jour le Jour, Méridiens Klincksieck, 1989. - L'approche ethnographique, Revue "Pratiques de Formation" (analyses), Service de Formation permanente, Université PARIS 8, n°20, Déc 1990. - Voir aussi le N° 18 de cette même revue sur Recherche Action et Formation, Déc 1989.