

PAROLES

ET PRATIQUES SOCIALES :

Nouvelles approches

SOMMAIRE

AVANT PROPOS	5
--------------------	---

PEPS ET LES ENJEUX SOCIAUX

VERS UN NOUVEAU PROJET DE PEPS.....	8
LES PAROLES S'ENVOLENT, LES ÉCRITS RESTENT	17
LA QUESTION DE LA QUESTION SOCIALE	24
LA QUESTION SOCIALE OU LA QUESTION MORALE	25
CE QUI FAIT LIEN...OU LA QUESTION DU SENS	29
EPUISEMENT DU MODELE DE «L'ETAT SOCIAL»	36

PROJETS DE RECHERCHES

PAROLES DONNÉES, PAROLES ÉCHANGÉES	44
LES MOTS POUR LE DIRE.....	46
LES PROJETS DE VIE	51
ÉCRITS PROFESSIONNELS	67 <u>3</u>
LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS	71
ARTS CREATEURSD E NOUVEAUX ESPACES.....	85
LIVRES	100
ANNONCES	112

PEPS - Trimestriel édité par l'Association Paroles Et Pratiques Sociales - Loi 1901 - J.O. du 11.04.82 - 163, rue de Charenton 75012 PARIS - Tél: 01 40 02 09 56.

Directeur de publication : Mehdi FARZAD

Comité de rédaction : Eric AUGER, Hugues BAZIN, Olivier BONNAUD, Jean-Luc DUMONT, Mehdi FARZAD, Nadia HASSINE, Damien MABIALA

Imprimerie : Rotographie 01 48.70.42.21 - Reproduction des articles et illustrations autorisée avec mention de leur origine et adresse. CPPAP 64819 - ISSN 0754-8761 - Dépôt légal: Septembre 96

Ont participé à ce numéro :

Eric AUGER

Psychologue et assistant social, travaille dans le secteur de la psychiatrie pour adultes, **champ de recherche** : l'écriture professionnelle et l'écoute clinique dans la relation d'aide.

Hugues BAZIN

Sociologue, développe des études dans les champs de la jeunesse, de la culture et de la ville, **champ de recherche** : les espaces de créations culturelles.

Olivier BONNAUD

Animateur DEFA, travaille auprès des familles accueillies au foyer d'hébergement, **champ de recherche** : place du sujet dans la relation d'aide.

Françoise COLLANTIER

Formatrice dans le champ social, **champ de recherche** : la formation sociale, enjeux et finalités.

4

Jean Luc DUMONT

Sociologue et enseignant, travaille actuellement sur les parcours d'orientation des élèves vers les cycles d'enseignement supérieur, **champ de recherche** : histoire de vie et logique d'action individuelle.

Mehdi FARZAD

Ethnosociologue, directeur de recherche au Collège Coopératif-Paris (Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales) et enseignant de Sciences de l'éducation à l'université de Paris VIII, **champ de recherche** : reconnaissance et validation des acquis, les microsociologies dans le champ socio-éducatif, les activités péri-scolaires.

Nadia HASSINE

Coordnatrice dans un institut d'alcoologie, animatrice d'ateliers d'écriture, psychothérapeute, **champ de recherche** : le sujet dans les champs de la linguistique, de la psychanalyse et de la sociologie des organisations.

AVANT PROPOS

Nous avons adopté cette nouvelle formule afin de développer d'autres outils de réflexion relatifs aux questions sociales. Ainsi, l'objet de *Paroles et Pratiques Sociales* ne sera plus seulement les travailleurs sociaux, mais les questions sociales. Nous formulons en effet l'hypothèse que la version actuelle de PEPS, maintenant semestriel, peut et saura réunir les conditions favorables à un débat d'idées plus élargi dans le champ social, débat nourri par et pour des personnes, professionnelles ou non, intéressées à contribuer aux recherches de solutions de « problèmes de société » devenus de plus en plus complexes.

Nous souhaitons en particulier prendre appui sur les travaux de la recherche et de la formation, outils rédactionnels et de réflexion permettant à PEPS de communiquer avec un public plus large que notre lectorat actuel. Ainsi, nous invitons les enseignants, les formateurs, les étudiants, les chercheurs, les travailleurs sociaux..., à collaborer à notre entreprise.

Sollicitant différentes approches, nous ferons se rencontrer autour des thématiques de société, des acteurs et des chercheurs du social, et de ce fait émerger de nouvelles dynamiques multiréférentielles. Enfin, nous pensons être en mesure de répondre aux demandes des lecteurs à partir d'outils méthodologiques et conceptuels plus appropriés, tout en gardant les acquis et l'identité de PEPS.

5

Les textes présentés dans ce numéro de *Paroles et Pratiques Sociales*, sont organisés en deux parties. La première rend compte de préoccupations de praticiens du champ du travail social à partir des expériences de PEPS depuis sa création en 1982. Chaque texte est finalisé par une proposition, sous forme d'un projet de recherche présenté dans la deuxième partie de ce numéro. Cette deuxième partie peut être considérée, comme un ensemble de projets ayant pour objectif la sensibilisation des lecteurs, qui pourront nous contacter pour participer aux recherches en cours ou en proposer de nouvelles.

Depuis 1982, PEPS demeure l'une des seules revues associatives à rester libre et indépendante avec comme principale ressource les abonnements. L'ensemble des personnes qui animent bénévolement la revue sont, par ailleurs, des professionnels de la recherche, de la formation, du travail socio-éducatif. Ils sont convaincus qu'ils peuvent compter sur nos lecteurs pour mener à bien la réalisation de ce nouveau projet.

Mehdi Farzad

Première partie

PEPS ET LES ENJEUX SOCIAUX

Z

VERS UN NOUVEAU PROJET DE PEPS...

Par Mehdi Farzad

8

Plusieurs raisons ont conduit l'association Paroles et Pratiques Sociales à adopter un nouveau projet pour les années qui viennent. La plus importante caractéristique de ce nouveau projet se situe au niveau de l'objet de PEPS qui ne sera plus les travailleurs sociaux, comme cela fut le cas il y a treize ans, mais les questions sociales. Cela permettra à l'ensemble des professionnels, (travail social, école, culture, justice, entreprise ...), de se réunir ensemble autour de la même table et du même objet, c'est à dire les questions sociales. Ceci réunira également les conditions favorables pour que de multiples compétences (pratiques et théoriques) se négocient et se mobilisent autour des questions sociales devenues de plus en plus complexes. Une lecture analytique des étapes importantes qui ont marqué l'histoire de PEPS nous a aidé à mieux comprendre cette nécessité du changement, basée sur plusieurs indicateurs déjà repérés, au niveau social, mais aussi dans la structure de PEPS et chez les personnes qui contribuent à sa réalisation. C'est à partir de cette analyse que nous avons pu, tout en gardant les acquis de PEPS, réactualiser son projet. Afin de rendre intelligibles les décisions prises au sein du collectif, un bref historique de la mise en place de l'association en 1982 s'impose. Elle nous aidera à mieux identifier les changements qui ont traversé PEPS depuis sa création. Nous terminerons en exposant les grandes lignes qui définissent le nouveau projet.

TOUT A COMMENCÉ EN 1982

L'association Paroles et Pratiques Sociales est née en 1982 d'un contexte social et politique particulier. L'initiative est venue d'un groupe de travailleurs sociaux en formation qui voulaient se donner un espace d'expression, un lieu de parole, un réseau de circulations d'informations et de réflexions autour de leurs pratiques professionnelles. Ils ont très rapidement mis en place un projet de journal, réalisé par et pour les travailleurs sociaux. Les moments les plus importants qui ont marqué l'histoire de PEPS, peuvent se résumer ainsi :

- Le premier moment est essentiellement consacré à l'inscription d'une « écriture narrative » des pratiques sociales. Fortement liée à la conjoncture socio-politique des années 80, cette période a été marquée d'une part par l'expression du besoin des travailleurs sociaux à reprendre une parole « confisquée » par les intellectuels et d'autre part, par un discours plutôt idéologique et égalitaire en résonance avec les problèmes sociaux.

- Le deuxième moment se caractérise par la volonté de PEPS de s'investir dans un travail rédactionnel en partenariat avec des structures associatives cherchant à manifester leurs pratiques dans le champ du travail social. Cette ouverture a donné lieu à des manifestations telles que la réalisation de plusieurs numéros spéciaux sur la toxicomanie, les nouvelles pratiques économiques et sociales, les prisons, le phénomène des banlieues, les droits de l'homme, etc., en collaboration avec diverses associations (STAJ, LPS, AEUF, CREAF, Mémoire Fertile, Otage, les Centres sociaux).

- Le troisième moment a débuté avec la nécessité de publier des numéros avec un thème central. Cette thématisation visait à la fois une réflexion plus approfondie des questions abordées, mais aussi un prolongement de la réflexion sur le terrain. L'exemple des numéros consacrés aux Banlieue cent visages, Les cultures de la rue, rendent compte de cette dé-

marche. C'est également dans cette logique que PEPS a pu organiser un colloque en 1985 sur Les travailleurs sociaux, acteurs de l'avenir du social et participer en 1988 à l'élaboration d'un colloque inter-institutionnel sur Les politiques locales et Toxicomanie. En mars 1989 par exemple, elle a préparé la rencontre nationale Banlieue Cent visages et suite à la sortie du numéro 36 sur Les cultures de la rue, elle a organisé un forum regroupant plusieurs associations de jeunes, des acteurs, des décideurs, ainsi que plusieurs personnalités du monde universitaire, du journalisme et de la culture... Sur le plan rédactionnel, cette période peut être définie comme une période de production d'écriture coopérative dans la mesure où la rédaction des textes se faisait en groupe et de façon évolutive étalée sur plusieurs séances.

- Le quatrième moment se caractérise par plusieurs changements importants sur le plan rédactionnel, technique et de discipline méthodologique. La revue PEPS est « sortie » en quelque sorte de l'amateurisme, avec notamment la mise en place des rubriques généralistes, regroupant la plupart des thèmes liés aux questions sociales. Mais cette période correspondait également à une réalité qui traduisait une nécessité de changement pour le projet de PEPS ;— Adapter de nouvelles formules d'exploration des questions sociales—. C'est cette nécessité qui a pu jouer un rôle d'analyseur pour la mise en place d'un nouveau projet à la veille du XXIème siècle. (Sur le terme analyseur, voir, Rémi Hess et Antoine Savoye, *Analyse institutionnelle*, Puf, « Que sais-je ? », 1993).

L'UTILITÉ DE PEPS : AUJOURD'HUI

Les interrogations collectives des membres de l'association, Paroles et Pratiques Sociales ont confirmé l'idée selon laquelle avoir un espace libre, autonome et non corporatiste dans le champ social était plus que jamais nécessaire. Car, il n'existe pas ou très peu de lieux d'échanges et d'auto-formation indépendants pour des professionnels des questions

sociales, confrontés aux complexités des situations, souvent décrites et vécues en décalage avec leurs formations initiales et avec les politiques institutionnelles mises en place. Nous faisons le constat qu'il manque un espace de réflexion et d'inscription des pratiques qui permettrait de créer de nouveaux outils pour les praticiens, des usagers, des étudiants en formation initiale, des formateurs, des chercheurs, des bénévoles, etc. Créer un espace de recherche participative où à partir des compréhensions contextuelles des situations, on pourra adopter des approches critico-alternatives par rapport aux problèmes sociaux. Ceci nous aidera à comprendre en quoi les solutions institutées ne répondent pas toujours aux attentes des usagers ni à celles des professionnels. En ce sens, PEPS pourrait être un espace caractérisé par un effort d'analyse et de conceptualisation des pratiques des individus qui seront amenés à présenter des expériences inédites localement réalisées. Cette recherche transversale d'outils d'analyse pourrait intéresser aussi bien les usagers, des professionnels que des décideurs institutionnels.

Plusieurs raisons nous encourageaient à adopter un changement :

11

- en ce qui concerne la version 1982 de PEPS, nous avons en effet constaté qu'elle correspondait à un contexte politique, social et culturel particulier. Aujourd'hui, ce contexte n'est plus le même et la première version de PEPS devient quelque peu caduque,
- les membres actifs de l'association ne sont plus majoritairement des « travailleurs sociaux de base », comme cela fut le cas il y a treize ans. Ils sont surtout des chercheurs, des formateurs, des enseignants universitaires. En ce sens, PEPS ne peut pas ne pas intégrer les activités de la recherche et de la formation dans ses programmes,
- le traitement des questions sociales fait appel à une réunion de compétences multiples venant de secteurs profes-

sionnels divers, car le temps où chaque secteur professionnel envisageait certains problèmes sociaux comme sa « chasse gardée » est fini. Par exemple, la question de la violence des jeunes ne peut être considérée comme seule affaire de l'école, ni celle des travailleurs sociaux. Ceci nécessite une approche multiréférentielle des questions sociales, exigeant une autre approche qu'une simple compilation de textes certes très intéressants, comme nous le faisions jusqu'alors,

- depuis deux, trois ans, l'expression libre et narrative des pratiques des travailleurs sociaux, qui auparavant caractérisait la revue, n'existe plus. Ceci rendait progressivement la « charte » de PEPS inadaptée,

- nous avons donc pensé que l'activité rédactionnelle de PEPS devait reposer sur les initiatives de recherche et de formation qui désormais devront figureront dans les objectifs de l'association. La revue ainsi pourrait devenir un outil de formation. Nous avons remarqué que pour ne pas rester des observateurs silencieux face aux questions sociales, l'association Paroles et Pratiques Sociales ne pourrait se développer qu'avec l'adhésion et le soutien d'une équipe élargie et d'un nouveau projet dans lequel chacun trouverait sa place.

12

PEPS : DEMAIN

La réflexion sur les ressources matérielles et intellectuelles de PEPS ont permis de présenter un nouveau projet pour les années qui viennent. Il comprend trois dimensions : activités de formation, de recherche et de publication.

Études/Recherches

L'association décide de suivre un axe de recherches sur les questions sociales, dans une logique participative. Les conditions qui favorisent et motivent l'équipe sont nombreuses :

- PEPS possède un acquis considérable en matière d'analyse et de problématisation des thèmes relatifs aux questions so-

ciales. Ce capital d'expériences peut être utilisé et mobilisé pour les explorations relatives aux études et recherches. Parmi les publics potentiels, on peut notamment citer les associations de quartier, les structures sociales, les banlieues, les écoles de travail social et les universitaires intéressés par les sciences humaines et sociales, pour qui PEPS peut intervenir seul ou participer en partenariat.

- PEPS est en relation directe avec le terrain et les acteurs du changement. Cependant, la plupart des personnes qui interviennent pour PEPS mènent par ailleurs des expériences de recherches dans le cadre de leur profession ou de leurs études supérieures (étudiants-chercheurs-formateurs).

- Les difficultés sociales ne peuvent plus trouver leurs « solutions » dans les réponses officielles des institutions et de la hiérarchie étatisée. Elles nécessitent une réflexion souvent en dehors de toute recommandation institutionnelle. Parmi les thèmes de recherche, on peut notamment citer la démarche ethnographique des pratiques socio-éducatives, les nouvelles technologies au service de la communication, le développement au Nord et au Sud, la reconnaissance des acquis en situation de formation et d'insertion, les cultures professionnelles, les cultures de la rue, l'approche psychanalytique des questions sociales, la violence des jeunes, la délinquance juvénile, etc. Une approche transversale et multiréférentielle de ces différents thèmes pourrait aider les praticiens à redéfinir leur culture professionnelle (éducative, sociale, scolaire et culturelle...).

13

Formation

L'association Paroles et Pratiques Sociales est un organisme de formation. Depuis 1982, elle a mené plusieurs expériences de formations dans les domaines du travail (social, éducatif, culturel, la communication et la formation des travailleurs sociaux). Aussi bien au niveau des contenus qu'au niveau des outils méthodologiques, PEPS est en mesure de propo-

ser ses expériences aux autres acteurs sociaux. Au sein de l'Association Paroles et Pratiques Sociales, existe une équipe pluridisciplinaire ayant des pratiques professionnelles diverses, des formations complémentaires, des expériences de mise en place de projets et enfin, la réalisation de la revue. Leur domaine d'intervention vient des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie, de l'ethnosociologie, de l'ethnographie, de l'analyse institutionnelle, de la psychanalyse, de la linguistique...). Parmi les thèmes de formation que nous proposons, l'écriture, est de nos spécificités et constitue un objet d'intervention dans les structures à vocation sociale. En situation de formation ou d'exercice, en effet, l'écriture est souvent pratiquée sous sa forme contraignante, et son utilisation par des professionnels a pour fonction principale l'apprentissage et l'intériorisation des normes instituées, la notation, la catégorisation, etc. Pour les étudiants par exemple, l'adhésion obligatoire à cette écriture est observable tout au long de la période de formation (la rédaction du mémoire, les soutenances, etc.). Ces mêmes étudiants une fois arrivés sur le terrain et dans la vie professionnelle, rendent compte souvent du décalage existant entre le contenu de leur formation et les réalités du terrain. L'écriture utilisée dans le cadre professionnel est alors une écriture administrative, normative, « officielle » et surtout une écriture vide. Dans cette perspective, la position d'extériorité de PEPS, sa compréhension du phénomène favoriserait une expressions écrite libre et instituant, en même temps que la conceptualisation des événements décrits. Ces praticiens, étudiants, ou bénévoles associatifs sont invités à écrire d'une façon nouvelle qui prenne sens pour eux, mais aussi pour la structure et ses partenaires, voire pour les publics avec lesquels ils travaillent.

D'autres thèmes de formation peuvent être proposés par PEPS. On peut, en particulier, évoquer les pratiques socio-éducatives, l'approche ethnographique des pratiques socio-éducatives, le développement au Nord et au Sud, les pratiques de

reconnaissance des acquis en situation de formation et d'insertion, les activités éducatives péri-scolaires, les cultures professionnelles, les cultures de la rue, l'approche psychanalytique des questions sociales, la violence des jeunes, etc.

Publication

En tant que fonction fédératrice, la publication constituera désormais une activité encore plus importante et avec des exigences nouvelles au sein de l'association Paroles et Pratiques Sociales. Son rôle va être centré essentiellement sur l'enrichissement des activités de recherche tout en servant d'outil d'information pour les adhérents de PEPS. La revue va rester la voie privilégiée de l'expression libre des personnes intéressées par les questions sociales et un moyen de communication à leur service. Le fait que l'ensemble des réflexions menées lors des formations et des recherches soient consignées, permettra aux auteurs une autre forme d'évaluation de leurs expériences.

STRATÉGIES DE DIFFUSION

L'ensemble des textes présentés dans ce numéro, ont été organisés en fonction du nouveau projet de PEPS. Dans la première partie de l'ouvrage, et à partir des expériences de PEPS, les auteurs ont cherché à dresser un constat de la situation sociale. Chaque texte débouche sur une proposition qui se présente comme un projet de recherche.

Aussi, le nouveau projet de PEPS mérite être diffusé par tous les moyens : information, organisation de réunions dans les associations de quartier, les structures socio-éducatives, les Institut Universitaires de Formation des Maîtres, les organismes de formation, les écoles de travail social, les universités, etc.). La réussite de ce nouveau projet nécessite une augmentation du nombre d'adhérents et d'abonnés et un investissement dans d'autres villes que Paris. Nous avons un effort considérable à faire pour développer des réseaux lo-

caux de professionnels non-Parisiens, qui comme nous l'avons constaté, sont souvent en manque d'informations, et des lieux d'échanges. Le nouveau projet de PEPS doit inscrire dans ses perspectives, une étude sur ses expériences menées depuis treize ans. Cette étude peut permettre aux personnes qui souhaitent adhérer à PEPS de mieux comprendre l'histoire des questions sociales traité par PEPS et leur cheminement. Elle pourra également sensibiliser l'implication des étudiants en formation initiale à cette recherche.

LES PAROLES S'ENVOLENT, LES ÉCRITS RESTENT

Par Eric Auger

Une des idées qui a présidé à la naissance d'une revue comme Paroles et Pratiques Sociales, fût d'encourager ce lien entre une pratique professionnelle et une parole qui en rende compte afin qu'elles soient partagées avec d'autres travailleurs sociaux. La conviction sous-jacente était d'affirmer que les acteurs sociaux avaient quelque chose à dire d'original et de différent des productions des chercheurs en sciences humaines qui avaient « investi » le champ du travail social. Si ces derniers ont alimenté et enrichi la réflexion des professionnels de l'action sociale, la nécessité s'est imposée à eux de rendre compte de leurs pratiques qu'ils estimaient être restituées dans un langage où ils ne se retrouvaient pas toujours¹.

17

La production de la revue PEPS pendant presque quinze ans, (unique en son genre car réalisée bénévolement par des professionnels du champ social) reste un témoignage vivant de la richesse de ce lien entre une parole écrite et l'expérience qui le sous tend.

DE QUELLE ÉCRITURE PARLE-T-ON ?

Il convient, au préalable, de définir de quelle écriture on parle. On peut distinguer l'écriture dite professionnelle, c'est à dire celle liée à la fonction et au travail effectué que l'on peut appeler l'écriture dans la profession, et d'autre part,

l'écriture sur la profession, celle qui interroge, problématise, et théorise sur la pratique des professions liées au travail social.

La première est une pratique courante, particulièrement chez les assistants sociaux (rapports, enquête, courriers, etc.) et constitue un savoir faire relativement bien maîtrisé. La seconde, l'écriture sur les pratiques professionnelles, exigée pendant les formations initiales des métiers du social (depuis 1981, l'initiation à la recherche sous la forme d'un mémoire de type sociologique est obligatoire) et certaines formations supérieures² restent trop souvent une production qui ne sort pas des bibliothèques des écoles où elle a été produite. Cette littérature devient, par sa faible diffusion, quasi confidentielle.

Plusieurs constats me paraissent intéressants à rappeler³ sur cette seconde forme instituée d'écriture. Le premier concerne la place accordée à l'écrit dans la production du mémoire de fin d'année chez les assistants sociaux et les éducateurs. On constate que le coefficient de la soutenance orale est le double de celui du travail écrit. Cet écart laisse penser, contrairement aux travaux universitaires (en DEUG ou en licence par exemple), que l'écriture à besoin d'être « doublement » argumentée par l'échange et le dialogue. Le second porte sur les auteurs d'articles ou de communications. On constate que ces derniers sont bien souvent engagés dans une démarche de formation supérieure qui s'accompagne à terme pour certains, d'une sortie de leur champ d'activité initiale, comme si la capacité de l'auteur à maîtriser son « outil de travail » (c'est à dire à problématiser sa pratique, à en dégager un savoir pour en construire une nouvelle praxis) lui conférait une valeur marchande supplémentaire sur le marché du travail. Si cette affirmation reste toute relative, comme l'a pointé l'association Affuts⁴, l'écriture occupe une place importante dans la trajectoire individuelle et professionnelle des personnes.

UNE DIFFICULTE A ÉCRIRE

Nous venons de voir que si l'écriture professionnelle ou administrative est inscrite dans les habitudes des travailleurs sociaux, écrire sur leur pratique reste encore une démarche marginale produisant une littérature que « l'on pourrait qualifier de dénonciation, voire militante »⁵. On peut légitimement poser la question de la nécessité d'écrire sur son travail, compte tenu de la pérennité d'une tradition orale dans les métiers du social. La culture télévisuelle surdétermine, par l'addition de témoignages, la valeur de l'échange oral où la sincérité est confondue avec la réflexion, où l'avis remplace la pensée dialectique. Le dicton nous le rappelle d'une façon détournée : « les écrits restent et les paroles s'envolent ».

Le constat de l'absence d'écrit qui guiderait la réflexion des professionnels du social peut être posé. Michel Legros distingue trois arguments qui abondent dans ce sens : le caractère oral des métiers du social, leurs formations non universitaires et l'absence de théorisation des savoirs professionnels. L'auteur nuance ces affirmations et rappelle que les productions écrites sur le social se caractérisent par la diversité des points de vue, (liée aux frontières même du travail social) et la forte hétérogénéité des questions soulevées⁶.

Force est de constater, qu'il est de plus en plus difficile de faire écrire les travailleurs sociaux. L'essoufflement de l'équipe rédactionnelle témoigne de cette carence de l'écriture « non instituée ». Quelles sont les raisons de cet échec ? Au contexte institutionnel, à la culture des métiers du social, au manque de repères qui agirait comme un empêchement à penser ?

Pour ma part, cette difficulté à écrire peut être comprise à la fois comme le symptôme majeur des professions sociales et, paradoxalement, comme la condition de son évolution. En effet, si le besoin ressenti de rendre visible ses pratiques, de

les questionner, n'est pas suffisamment partagé, c'est la répétition qui s'installera et la reproduction instituée de modes d'interventions qui étoufferont des pratiques institutantes, sources de changement nécessaires.

Quand les travailleurs sociaux se plaignent que leur parole n'est pas prise en compte ou qu'elle est parfois confisquée au profit des ténors ou des maîtres à penser, il leur appartient de la prendre. Force est de constater que de l'intention à l'acte, le pas n'est pas souvent franchi. Les conséquences de ce silence ou de ces velléités « avortées » aboutissent à ce que d'autres écriront à leur place.

DÉPASSER LES ÉCUEILS DE L'ÉCRITURE...

Les raisons de cet échec sont plus complexes. Pour ma part, je me limiterai à questionner certains écueils de l'écriture qui s'impose de façon souvent personnelle selon les individus.

L'écriture n'acquiert un statut de nécessité (en dehors des productions instituées), que lorsqu'elle est ressentie comme un désir de transformer des interrogations récurrentes en recherche. Écrire, c'est donc tenter de répondre à ses propres questions. Cependant questionner la pertinence de sa pratique de façon plus rigoureuse nécessite l'apprentissage de normes communicationnelles ; on n'écrit pas comme l'on parle.

L'envie d'écrire pour témoigner rencontre les obstacles de la clarté de son expression qui sera orientée différemment selon l'interlocuteur visé. L'article ou le rapport de recherche, imposent de connaître certains codes. La difficulté réside dans le fait que cette compétence d'écriture doit sauvegarder l'authenticité d'expression du sujet. La revue PEPS n'échappe pas à ce constat. Il n'est pas rare de refuser des articles, non pour des raisons de fond (encore que cela reste possible) mais parce que l'auteur oublie trop souvent qu'il s'adresse à un public non averti du sujet qu'il développe (un rappel du « contexte » est alors demandée) ou parce qu'il écrit de façon

trop narrative, sans développer ses affirmations. Ces quelques remarques, valables pour la plupart des écrits, sont parfois vécues de façon blessante, comme si l'auteur faisait corps avec son écrit et la réécriture prend alors l'allure d'une mutilation. A contrario, d'autres auteurs qui faisaient « leurs premiers pas » dans l'écriture d'un article, ont retiré une grande satisfaction de se voir publiés. Quelque chose de l'ordre de la démystification de l'écrit s'était alors opérée.

L'écriture n'est pas une fin en soi mais un outil, un prolongement de l'action ou de la réflexion. Pour que l'écrit devienne un support de l'action, un amplificateur qui lui donnera une assise et un fondement, il est indispensable de dépasser les rivalités professionnelles ou encore les représentations communes sur le caractère vain de la réflexion. L'écriture suppose une certaine confiance en soi et en l'autre. Les contextes institutionnels ne sont pas toujours favorables (certains évoquent le droit de réserve) à la critique ou aux questionnements sur les missions ou les habitudes professionnelles. Il serait illusoire, à contrario, d'attendre un encouragement ou mieux une autorisation pour démarrer. L'écriture non « instituée » s'inscrit souvent dans une démarche de transgression vécue comme nécessaire à sa propre liberté de pensée.

21

DE LA NÉCESSITÉ D'ÉCRIRE

L'apport d'un travail d'écriture, tant au niveau des pratiques qu'au niveau de l'écrivain lui-même est riche⁷. Le plus évident est celui de la mémoire d'une profession qui ne peut exister sans qu'il existe une trace de son savoir-faire qui s'inscrit à son tour dans la durée. Cette transmission de l'expérience permettra l'inscription des pratiques sociales et la capitalisation d'un savoir faire qui pourra être réinvestie à son tour dans l'action. Cette démarche conscientisante enrichira à son tour sa propre pratique. L'écriture permet donc d'interroger l'expérience professionnelle et redonne un sens nouveau à l'action. Cette réappropriation de sens qui s'opère

par la distanciation avec son vécu immédiat impose, comme le soulignait J.-L. Dumont⁸, une rupture qui inaugurerait une amorcée de pensée critique. Choisir d'écrire peut s'apparenter à une transgression nécessaire par rapport aux habitus professionnels, car le travailleur social est bien souvent dans un rapport de dépendance vis à vis de ceux dont il tire les principes explicatifs de sa pratique. Cette entreprise s'accompagne alors de doute car elle interroge les fondements ou la pertinence de ses outils professionnels.

Un des enjeux professionnels de l'écriture est donc de produire de la visibilité et de l'intelligibilité. Son expression vise à montrer que le professionnel du social a quelque chose à dire de différent qui a sa place dans le champ des autres productions. C'est en participant à la construction de ses propres outils conceptuels que le travail social pourra sortir de sa position de dépendance et construire ainsi son propre espace de pensée. En ce sens, la démarche d'écriture constitue un moment d'auto formation par l'enjeu de clarification de la pensée qu'elle impose à son auteur. On peut affirmer, à certain égard, que l'écriture agit comme faisant naître le sens en le rendant visible.

22

L'acte d'écrire s'inscrit aussi dans une dynamique de l'échange, de la rencontre. Il donne ce sentiment de participation, de prendre part à quelque chose de son travail. Il renforce probablement un sentiment d'appartenance à une culture professionnelle où l'acte d'écrire participe à cette culture. Cette satisfaction, au demeurant agréable, ne doit pas aller jusqu'à pratiquer la langue de bois ou exprimer une profession de foi déconnectée d'une pratique réelle. Cette écriture « désincarnée » me semble être le prélude à un désinvestissement professionnel.

Écrire n'est donc pas un acte anodin. Nous venons de voir que l'acte d'écrire était producteur de sens, qu'il agissait comme un mode d'évaluation de soi-même et de son travail.

et qu'il s'inscrivait dans une démarche identitaire. Dans la mesure où l'écriture agit comme un effet de miroir sur sa propre pratique, elle va induire un travail de transformation de soi, car le travail d'écriture, par analogie au travail psychique décrit par Freud, va aider le sujet écrivant à clarifier ses idées et produire un cadre de pensée pour analyser sa pratique. C'est cette implication qui servira d'amorce de changement et permettra une évolution des pratiques.

-
1. Relire les ouvrages de la sociologie critique et notamment *Le contrôle social* de Verdes-Leroux
 2. C'est notamment le cas du DSTS (Diplôme Supérieur du Travail social) ou encore DEPEHTS
 3. Eric Auger, « l'écriture chez les travailleurs sociaux », in *PEPS*, n° 38, janvier-mars 1992
 4. Hervé Drouard, « La fuite des cerveaux dans le secteur social » in *PEPS* n°51, septembre 1995
 5. Michel Legros, « Faut il écrire », in *Informations Sociales*, n°49/50 du premier trimestre 1996
 6. Ibid.
 7. Cf. *La place de l'écriture dans le travail social*, dossier n° 44 de la revue *PEPS*, oct./décembre 1993
 8. J.-L. Dumont, « L'écriture comme pratique de suture », *PEPS* n°44 (oct-déc 93), *La place de l'écriture dans le travail social*.

LA QUESTION DE LA QUESTION SOCIALE

Par Françoise Collantier et Nadia Hassine

La question de la question sociale

Une façon un peu alambiquée de la poser, cette question !

Pourtant nous étions deux à sentir l'urgence de travailler sur ce thème. Deux femmes dont le regard ne portait pas, à priori, sur les mêmes objets. A travailler ensemble, nous avons réalisé nos complémentarités. C'est pourquoi vous trouverez ci-après deux textes, l'un portant sur la genèse du travail social et son inscription dans l'histoire, diachronique, l'autre, comme une tranche contemporaine, synchronique, rendant compte d'une certaine analyse et proposant des pistes de travail.

Ces pistes, à l'issue de cette réflexion commune, nous commençons à les tenir. Il s'agit de comprendre comment fonctionne le lien social pour les sujets que nous sommes : comment nous nous inscrivons aujourd'hui dans ce que nous appelons, faute de mieux, « le social » ; comment nous en sommes acteurs ; comment nous lui donnons sens ; comment nous le transformons, nous le pervertissons, nous le manipulons ; comment nous y résistons, au social. Nous, sujets, individus complexes coulés dans la Loi et doués de désirs paradoxaux. Tout un chacun.

LA QUESTION SOCIALE OU LA QUESTION MORALE

Françoise Collantier

La question sociale apparaît avec le déplacement des populations rurales vers les villes et le travail industriel. On lui a donné le nom de question ouvrière. Un retour à l'histoire du 19^e siècle et du début du 20^e montre qu'elle était appelée en réalité question morale. Il s'agissait de réagir contre l'anomie¹.

QUESTION SOCIALE ET RELIGION

L'idée était qu'un minimum de religion était indispensable en société pour en favoriser l'ordre. On parlera alors de religion laïque, de religion solidariste². Pour ce faire, l'école (de Jules Ferry) est un moyen privilégié de transmission, de répétition de l'ordre moral. On devient instituteur ou institutrice comme on rentrait dans les ordres (certains, d'ailleurs en étaient issus avec la séparation de l'Eglise et de l'Etat ou avaient enseigné dans des écoles congréganistes, les seules existantes alors).

25

UNE RELIGION LAIQUE

En 1901 est lancée l'idée des maisons sociales qui vont inclure dans leurs murs des écoles ménagères et donneront lieu à une véritable formation sociale. Ces écoles ménagères privées ne font pas concurrence à celles de l'enseignement public et apportent un supplément grâce à des enseignements sur la femme et la mutualité, la femme et la coopération, les syndicats féminins, la ligue sociale d'acheteurs...³

L'idée d'un service social, application logique et pratique du devoir social de la femme, est née. Ce seront des médiatrices sociales qui lutteront contre la division des classes. Les institutrices comme les résidentes des maisons sociales emprun-

teront au vocabulaire religieux: vocation, sacrifice, consécration...⁴.

Réguler la question sociale ou morale au début du 20e siècle, c'est reconstituer la famille ouvrière et rapprocher les classes de la société en rentrant dans une logique de religion laïque (solidarisme) mais aussi de religion chrétienne par le moyen, en particulier, de la scolarisation des filles qui deviendront les « bonnes mères de famille dont la France a besoin ».

De cela naîtra une nouvelle profession, les travailleuses qui deviendront ultérieurement Assistantes de service social.

UNE RELIGION D'ETAT ?

Dans le courant des années 1920 un changement d'importance s'opère. Les idéaux sociétaux se déplacent ou se radicalisent. La France hygiéniste ou eugénique se réveille, infirmières visiteuses, surintendantes d'usines, assistantes de service social sont appelées à la même tâche de surveillance sanitaire. Serait-ce la question sociale des années trente ? Il s'agit toujours d'une morale destinée à la classe ouvrière pour l'éducation de bons citoyens. Il est permis de parler alors d'une religion ou morale d'Etat fondée sur un syncrétisme religieux : Travail, Famille, Patrie.

SYNCRETISME RELIGIEUX ET CONTROLE SOCIAL

Lutte contre l'anomie et respect de l'ordre social reposent sur des idéaux et valeurs adoptés par le plus grand nombre dans le tissu social. Les trois points principaux sur lesquels reposent la cohésion sociale restent bien la famille, le travail et, avec la reprise du conflit en 1939, la patrie. Il est possible de parler à propos de cette trilogie de syncrétisme religieux. Mais cela n'en demeure pas moins créateur d'identité collective et de lien social. La période, après la libération, des trente glorieuses aidera à la remise en ordre, en mettant en évi-

dence le rôle positif de la croissance économique dans le maintien du lien social et de la règle..., mais jusqu'à un certain point. Les années soixante-dix le dénonceront sous le nom de contrôle social ou encore de reproduction de l'ordre social⁵.

LES TRAITEMENTS DE LA QUESTION SOCIALE

En clair, la question sociale, qui est toujours une question morale (l'anomie) source de désordre, destructrice de lien social et génératrice d'exclusion, se traite à partir de deux données essentielles :

- La loi : la mise en place de la législation sociale qui culminera en 1945 avec les ordonnances et le Code de la famille donne déjà lieu à un foisonnement de règles dans les années trente, avec tout le quadrillage sanitaire de la France, la surveillance des femmes enceintes et des nourrissons.

Ces légiférations sont créatrices d'ordre, mais elles seront dénoncées et refusées par les événements de 1968.

- Le don de soi-même de certains nouveaux professionnels oeuvrant dans le social pour un monde juste et paisible. Il s'agit de permettre aux classes de vivre en harmonie (liberté, égalité, justice des solidaristes). Nous sommes dans le religieux créateur de lien social et luttant contre le désordre.

27

LA QUESTION SOCIALE ET LA QUESTION DU SENS

Actuellement, si la question de l'ordre ou du désordre demeure la question sociale (dans un contexte sociétal modifié, la question ouvrière, par exemple, n'a plus cours), son traitement doit être repensé.

En effet, les données sont profondément bouleversées, les valeurs attachées aux notions de travail et de famille ayant

opéré un changement de cap radical. De surcroît, avec la mondialisation, l'idée de patrie est carrément désuète. L'Etat n'ayant plus besoin de jeunes hommes forts et courageux pour défendre ses frontières, se décharge alors du service militaire.

Les deux piliers -la loi et le travail (ou service) social- du traitement de la question sociale sont à repenser dans leur fondement même, leur finalité, leur sens.

La loi, depuis les années 68 est bafouée, rejetée, allant jusqu'à la justice gagnée par le malaise. Elle contribue par ses contraintes administratives et ses pratiques normatives à créer de l'exclusion en laissant toujours aux marges ceux qui ne peuvent s'y inclure. La même remarque peut se faire à propos du travail social traditionnel.

L'engagement dans un ordre et un idéal social quasi religieux des travailleurs sociaux de la première époque laisse la place à des opérations ponctuelles (l'humanitaire), sa raréfaction modifie totalement le paysage ecclésial. Par ailleurs, l'idée de service national évoque l'idée de service social.

28

Une réflexion doit se faire à la jonction de la loi et du travail social dans un contexte de religion d'Etat qui cherche ses marques ou plutôt qui cherche à se désengager du social tel qu'il s'est déployé dans le courant de ce siècle.

C'est bien à la question du sens que nous convie l'actuelle question sociale.

1. Anomie : du grec *nomos*, absence de loi ou d'organisation. Durkheim en a fait le concept central de son oeuvre : les changements rapides entraînent une désorganisation sociale et une « démoralisation » des individus.

2. Solidarisme et Léon Bourgeois, Grande Encyclopédie Paris 1901

3. Bulletin de l'Union familiale de Charonne, 1905-1909

4. Les travaux de Lelièvre (C.) et (F.) dans *L'histoire de la scolarisation des filles*, Nathan 1991

5. Cf. la revue *Esprit* n°4/5 avril/mai 1972

CE QUI FAIT LIEN...

OU LA QUESTION DU SENS

Par Nadia Hassine

L'ordre moral, l'ordre du pouvoir politique et la loi, les réseaux non institutionnels : c'est à partir de ces trois « ordres » que je pose aujourd'hui la question sociale, c'est à dire la question du **sens qu'a le social pour les sujets que nous sommes.**

L'ORDRE MORAL

Nous vivons aujourd'hui un processus violent de recadrage social. Nous produisons, dans le plus grand désordre, de nouveaux référentiels.

Certains ont pris peur, et voudraient rétablir l'ordre moral, comme une réponse possible aux interrogations et aux incertitudes actuelles. La question sociale de l'ordre et du désordre se pose comme une question morale.

29

La trilogie travail, famille, patrie propose aujourd'hui :

- l'amorce d'un remaniement profond de la valeur travail (déjà annoncé dans les années 50 par Hannah Arendt¹, dont les effets commencent à se faire sentir
- une reconstruction des rapports dans la famille nucléaire, des recompositions familiales, des solidarités familiales en voie de réaménagement
- l'Europe, le dépassement des frontières nationales, la monnaie unique, l'économie mondiale, les flux financiers au niveau planétaire

Fondement du lien social il y a peu encore, les valeurs de travail, de famille, de patrie ont besoin d'être réinscrites dans

d'autres ensembles de valeurs. Elles ont besoin d'être redéfinies par rapport à d'autres valeurs émergentes. Les réalités économiques, les données technologiques et en particulier les nouveaux modes de communication et la temporalité qui en découle (« temps zéro » des réseaux informatiques par exemple), ont introduit un rapport de l'homme avec le monde suffisamment différent pour faire seuil, et donc pour avoir à redéfinir les nouvelles modalités de ce rapport.

Cette redéfinition demande un effort réel d'analyse et de conceptualisation. Selon Saül Karsz, la tentation de l'ordre moral viendrait d'une « allergie réactionnelle opposée à l'effort de définition »². L'une des réponses possibles au désordre actuel - déplacement des valeurs, insécurité économique, flous identitaires, délinquance pré-adolescente... - est l'ancrage sécuritaire, dans ces lieux qui ne nécessitent aucun effort de redéfinition et qui appartiennent à une représentation de l'espace social comme lieu archaïque, matriciel, protecteur et sans ambivalence.

L'ÉTAT

30

Les « politiques » ont voulu apporter d'autres réponses. L'État ou les élus locaux légifèrent contre le désordre. La protection des lycées et de leurs abords contre le racket, la réquisition de logements inoccupés en faveur de familles sans domicile ou mal logées, l'interdiction de la mendicité en centre ville ... sont autant de tentatives de résolution de situations qui posent problème. On fabrique de la règle et du droit. L'État prend en charge les dysfonctionnements, octroie des subventions pour des formations, des suivis sociaux, des espaces d'expression, de la répression... La société en travail secrète des éléments régulateurs: des règles de fonctionnement. Les législateurs prennent en charge, sous la pression de groupes actifs qui obligent l'État à légiférer (Act up, Dal, petites associations fer de lance de mouvements), les situations nouvelles produites par le corps vivant social.

C'est une approche centralisée, bureaucratique, opportuniste, souvent incohérente, soumise à divers groupes de pression, qui tente de pallier les dysfonctions sans avoir - ou sans se donner - les moyens d'un traitement plus global.

LES RESEAUX

Une autre forme de travail du social se met en place, qui n'attend pas des pouvoirs publics de législation.

Le travail du social, c'est de produire les conditions institutionnelles, juridiques, économiques, culturelles... qui assurent sa reproduction, son renouvellement - qui n'est pas à entendre comme « clonages »-, mais comme production à nouveau.

Ce processus de production des conditions de la reproduction, le travail social l'assure en partie : les conditions idéologiques de la reproduction sont prises en charge par les travailleurs sociaux. Les valeurs idéologiques liées à la valeur travail, à l'hygiène, à l'image corporelle, à l'endettement..., sont ainsi véhiculées, de façon à cimenter autour d'elles le lien social. La « valeur » (comme on le dirait en musique de la valeur d'une note, sa tonalité spécifique) de ce qui fait lien rejaillit en faisceau, se présente comme l'essence même du champ où s'inscrire, où mouler autant que possible l'intégralité de son être. On pourrait parler d'un lien social « centralisé », - à la différence de la manière dont il se présente dans les réseaux où là, on le trouve éclaté, dispersé, regroupé à nouveau suivant d'autres polarités, circulant selon des dynamiques à l'ampleur et au rythme variables.

Le concept de « réseau » porte cette nouvelle réalité du social. Selon une définition de Ruth Canter Köhn, professeur en sciences de l'éducation à Paris VIII, réseau serait « un mot polysémique à propos d'une structure sociale et spatiale polymorphe ³, structure sociale et spatiale qui réalise la synergie des sujets qui s'y inscrivent. Le réseau n'a pas d'autre

objet que de permettre les synergies. L'énergie du sujet - professionnel ou non - rencontre l'énergie d'autres sujets, les ressources circulent au bénéfice de tous. Le fait que « ça circule », c'est le propre des réseaux.

La mise en synergie des sujets, le fait que ça circule, transposé dans le domaine de la psychanalyse, ça relève du principe de plaisir. Et c'est ce qui est nouveau dans le social, dont il faut pouvoir aujourd'hui tenir compte : le plaisir, le désir, l'expression individuelle d'un désir individuel sont rendus socialement possibles par l'existence de réseaux où **l'organisation véhicule les énergies sans s'en nourrir**.

Groupes de parole, groupes de soutien, posses hip-hop, échanges de savoirs, échanges de services, réseaux informels professionnels (où le carnet d'adresses permet l'impossible), réseaux informatiques... font circuler de l'information, des services, des savoirs, du savoir-être, du sens.

LA QUESTION DU SENS

Ce que nous entendons par sujet

32

Je voudrais donner quelques points de repères sur la notion de « sujet », telle que nous l'entendons ici. Le propre du sujet, c'est d'être divisé : cette fissure qui le traverse, la « spaltung » de la psychanalyse, rend compte de l'existence d'un ordre caché, hors du discours construit et de la conscience du sujet parlant. Cet ordre inconscient produit du « symbolique », c'est à dire une médiation symbolique, le langage, qui relie l'ordre du conscient à l'ordre de l'inconscient. Le symbolique est le tiers terme par lequel le sujet accède à sa connaissance du monde.

Ainsi le monde n'est pas donné, son sens n'est pas livré à la connaissance mais il est construit par le sujet, et il est construit dans une négociation interne, permanente, entre principe de plaisir et principe de réalité, objectivation et subjectivation, intérêt personnel et intérêt collectif, dimen-

sion spirituelle et dimension temporelle, satisfaction physique et satisfaction psychique...

Le sujet n'est pas une machine à calculer des intérêts stratégiques mais une instance de négociation complexe entre des polarités qui se repoussent et s'attirent simultanément : l'amour et la haine qui cohabitent dans l'ambivalence, le désir et le dégoût qui ont souvent un même signifiant, la vie et la mort qui se retrouvent dans la production des conditions de la vie (mort de la graine pour produire une plante, et toute la conception cyclique du temps).

Quand nous parlons de la question sociale, nous parlons de la question du sens construit par le sujet dans son rapport au monde, au monde externe et à l'organisation de la matière et des flux mais aussi au monde interne et à l'ordre symbolique qui lui est propre.

Les dynamiques économiques entraînent un repositionnement du sujet face à la question sociale

Avec l'entrée dans la « société de l'information », la nature de la production de biens a changé, en même temps que le sens que l'on donne au mot « biens ». De biens matériels, l'essentiel devient de plus en plus immatériel. Les biens socialement valorisés se déplacent vers les savoirs, la santé relationnelle, la capacité de prise d'information rapide, la capacité d'imagination et de création... Ces biens ne peuvent être évalués comme le sont des biens matériels. C'est l'une des raisons qui fait qu'il est si difficile aujourd'hui de conserver le même référentiel de valeurs : parce que l'essentiel des valeurs économiques a bougé, les valeurs sociales sont, elles aussi, en mouvement⁴.

Ce mouvement est amplifié par le réaménagement en cours des modes de distribution du travail. La plage de temps social laissée vacante par la technicité accrue laisse ouverte la question du sens. Le temps libéré, les formations, la néces-

sité de se repositionner constamment dans un univers en mouvement rapide nous obligent à réinventer notre rapport au monde. Nous glissons vers l'émergence d'un homme qui ne sera plus entièrement préoccupé par ses moyens d'existence mais, plus que jamais, par la question du sens : qu'est ce que je fais de ma vie? pourquoi les choses sont-elles ainsi? et quel est mon pouvoir sur elles, en tant que sujet divisé, ambivalent, tendu entre des pôles extrêmes, à cheval sur des niveaux de réalités plus ou moins schizés?

L'expression du sens doit se frayer la voie (aucun micro n'attend l'intéressé!)

La question du sens renvoie à la nécessité de concevoir son action en rapport avec sa conception du monde. Si ce rapport entre action et représentation du monde est altéré, si l'un des termes est empêché - sa capacité d'agir sur le monde, par exemple - se pose alors de façon douloureuse pour le sujet la question du sens de ce qu'il est appelé à vivre.

On peut vivre dans la pauvreté : les peuples en ont fait l'expérience, et la font toujours. Mais l'instauration d'un revenu minimum, sans rapport avec l'implication du sujet dans un mieux-être collectif, c'est différent. Aujourd'hui dans les sociétés occidentales, les valeurs de productivité, rapidité, efficacité... sont les valeurs dominantes qui gouvernent les représentations. En rapport avec ces valeurs, l'inaction, le peu de prise sur sa propre réalité sociale, l'abandon dans lequel sont laissés des ensembles d'êtres humains, produisent l'expression (et l'explosion) de colères qui permettent d'éloigner momentanément les représentations dépressiogènes.

Charles Pasqua a dernièrement tricoté une camisole sociale de premier ordre destinée à enrayer ces explosions. Il s'agit d'inviter de jeunes délinquants dans des centres de productions ayant une bonne image de marque et de leur dévoiler, dans le lieu même où se produisent les richesses, la limpidité, la simplicité, l'intelligence et la beauté de notre écono-

mie libérale. Derrière les grilles de leur inculture, ils seront heureux d'admirer « le système ». Nous n'avons rien à cacher, dit le cadre d'une entreprise de produits de beauté installée aux USA (pionniers et modèles), en montrant à de jeunes noires, délinquantes, les rouages intimes du paradis.

Mais il ne s'agit pas de les intégrer à l'entreprise - ce n'est pas le projet. Il s'agit de les inciter à respecter les valeurs de productivité, travail, rentabilité, profit - sans pourtant leur donner des moyens d'accès aux richesses. Ils intégreront nos valeurs, ils respecteront ce bel objet, ils s'abstiendront de le détruire - leur conception du monde sera alors totalement déconnectée de leur capacité d'agir sur ce même monde. C'est le pari que fait Pasqua. Il nous conduit sur ce chemin déjà bien arpenté où des êtres privés de parole, disjoints du centre en eux capable de produire du sens, acceptent que ce sens soit produit pour eux ailleurs - et remercient. L'un des aspects de la question sociale est prise dans cette image.

Reste à espérer que nous serons pas si dociles, que nous pourrions reconnaître et dénoncer les finalités de tels projets. L'enjeu est de taille. Reste également, à construire les outils qui ouvrent le regard et la parole, ancrent le sujet sur le terrain du politique, maillent ensemble désir et loi sociale. C'est ce à quoi nous nous attelons et, si c'est aussi votre chemin, nous vous invitons à cheminer ensemble.

-
1. Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, éd. Agora (pocket), 19.....
 2. Philosophe, maître de conférence en sociologie à Paris V, président de l'association Pratiques Sociales.
 3. Rencontre avec Ruth Canter Köhn, in, *PEPS* n° 47, 1994
 4. Voir l'interview de Patrick Viveret, in, *PEPS* n° 51, Juillet 95.

EPUISEMENT DU MODELE DE «L'ETAT SOCIAL»

Par Hugues Bazin

Des énoncés parcourent les discours publics qui ont en commun avec les préjugés de former au sein de la pensée des kystes inamovibles échappant à la déconstruction de l'analyse. Ils constituent en cela les indicateurs d'une société bloquée ou figée qui exorcise ses propres démons en les projetant sur des « maux » insaisissables.

Ainsi, le terme « banlieue » s'est imposé dans le vocabulaire social du monde politique et des médias avec en miroir celui d'« exclusion » qui est devenu un paradigme pour les sciences sociales². Ne faut-il par renverser la proposition et se demander si la crise de la banlieue n'est pas en réalité la crise de l'état : « depuis que banlieue, exclusion, insertion, violence, se sont imposés comme le vocabulaire incontournable de la description de cette crise, l'image des jeunes des banlieues s'est un peu retrouvée au centre du dispositif, comme si la «galère» de la «deuxième génération» résumait à elle seule tous les problèmes posés, le cadre de leur analyse ou celui des solutions à trouver »³.

Ce que reconnaît d'une autre manière Jean-Marie Delarue, auteur du rapport sur *La relégation*⁴ : « De la même façon qu'on dit qu'une entreprise "externalise" une fraction de ses coûts en recourant à la sous-traitance, on pourrait se demander si l'entreprise n'a pas aussi externalisé ses conflits... dans la ville »⁵.

Christian Bachman enfonce le clou : « la question centrale à laquelle se heurteront nos sociétés sera sans doute moins celle de la “ville” ou des “banlieues” que celle du décrochage social d’une fraction toujours plus importante de la population »⁶.

Il est toujours bon de rappeler quelques chiffres. Si le chômage atteint 12% de la population active (près de 3,5 millions de personnes), la précarisation du travail indique une modification encore plus profonde bien que moins visible (80% de la population active contractait un CDI⁷ en 1975. Ce chiffre s’érode à 65% aujourd’hui au profit du CDD⁸, de l’interim, de travail à temps partiel ou des « emplois aidés »).

Le nombre de CES⁹ s’envole de 278.580 en 1990 à 659.381 en 1993, celui des bénéficiaires du RMI¹⁰ à raison de 10.000 nouveaux allocataires chaque mois est passé de 335.675 en 1989 à 792.947 en 1993, le nombre des interdits de chèquiers atteint 1.158.000 en 1994. Tandis que certains s’appauvrissent, d’autres s’enrichissent : l’écart salarial entre les 10% les mieux payés et les 10% les moins payés saute de 2,9 en 1991 à 3,2 aujourd’hui. Parallèlement le PIB augmente avec une croissance moyenne de 2,1 entre 1980 et 1992 tandis que les charges salariales des entreprises et l’impôt sur les bénéfices des sociétés baissent.

De nouveaux mots sont employés pour désigner ceux qui n’ont pas leur part du gâteau : laissés pour compte, désaffiliés, relégués, exilés, hors-jeu, disqualifiés, ségrégués...

Cependant sont-ils « exclus » ? Peu de personnes, en particulier celles qui occupent un statut méprisé (SDF, Rmistes, précaires...), échappe à la loi du marché. Quant aux rapports sociaux, des événements récurrents, tels que les heurts dans les cités entre jeunes et police, ou les oppositions d’une notabilité urbaine à l’occupation du centre ville par des « marginaux », viennent nous rappeler la persistance non de « problèmes sociaux » mais d’une question sociale.

Le chômage et la précarisation, plus qu'un « problème », sont des solutions apportées à la modernisation et la compétitivité au prix de l'élimination de ceux qui ne sont plus capables de s'élever à ces nouvelles normes.

Ce que souligne Robert Castel : « la nouveauté ce n'est pas seulement le retrait de la croissance ni même la fin du quasi-emploi... elle est sans doute dans la réapparition d'un profil de "travailleurs sans-travail", lesquels occupent littéralement dans la société une place de surnuméraires, d'"inutiles au monde" »¹¹.

Pour ces « inutilés », toutes velléités revendicatives se heurtent à un contrôle continu dont le dispositif maintient à un niveau de subsistance et offre un certain degré de satisfaction : logique de contrôle par l'anomie qui opère par « tolérance répressive ». L'exclu est avant tout celui qui est nommé comme tel, diminué à un niveau de responsabilité minimale, disqualifié dans les formes de prise en charge institutionnelle. Se pose alors la question de savoir, si les « exclus » ont le choix s'ils peuvent se penser en dehors des mots, des cadres et des valeurs des institutions ?

38

Paradoxe apparent d'une politique d'inspiration libérale, « à la visibilité des logiques institutionnelles, s'est substitué une logique de service, de prestations individualisées, filet d'une étouffante "sollicitude" lorsqu'il s'agit notamment de pacifier les jeunes des "zones sensibles" »¹².

L'escamotage de la dimension conflictuelle réduit les rapports sociaux, leur instrumentalisation annihile les formes primaires de solidarité et de structuration du lien social sans pour autant juguler l'extension des formes de paupérisation.

Ce quadrillage de l'espace social met en question l'exercice de la démocratie. Ainsi, sur le plan de la participation, la décentralisation a rapproché l'instance des décisions politiques sans accroître la capacité du simple citoyen à s'intro-

duire dans les instances décisionnelles et à en infléchir le cours (cf. commissions développement social des quartiers, commission locale d'insertion...).

Sur le plan de la communication, nous savons qu'un plus grand accès à l'information par les mass média ne contribue pas obligatoirement à un meilleur accès à la vie citoyenne (création de mode de participation, d'espace de parole, de liens de solidarité, de rapports à l'altérité). Au contraire, le développement de l'accès à l'information tend à anesthésier la conscience de la réduction de l'accès à la citoyenneté (pour exemple les différentes déclinaisons des talk-shows télévisuels qui parodient l'espace du forum démocratique)¹³.

Ce qui est donc posé à travers cette brève présentation de ceux qui sont décrits comme « exclus » (travailleurs approchant l'âge de la retraite, jeunes primo-demandeurs d'emploi, chômeurs de longue durée...) et considérés comme « non-force sociale » entre la résignation et la rage, c'est la possibilité de prendre une position associant utilité sociale et reconnaissance publique.

Ici se joue la capacité d'explicitier de nouveaux enjeux sociaux où la culture semble représenter un nouveau lieu conflictuel. Ici se joue aussi la capacité de s'approprier un langage : formuler des mots pour qualifier sa vie (lui donner de la valeur), posant ainsi un nouveau rapport à son cadre de vie (nouvelles formes de valorisation des espaces comme l'espace urbain).

De ces deux capacités résulte une troisième : la capacité civile et politique de développer des activités et des espaces producteurs de sens, autrement dit se projeter dans un avenir maîtrisable. Contrairement à la thématique habituelle développée sur l'« exclusion », l'absence de communication, de « lien social », d'inscription dans des collectifs n'est pas le plus significatif. Ce n'est pas l'absence d'inter-actions qui

est à relever mais la difficulté de créer un espace où ces inter-actions prennent sens.

Toute lutte suppose une appartenance collective, un projet pour l'avenir, l'identification d'un adversaire ou de lieux de pouvoir. L'émergence de nouvelles formes d'expressions culturelles, celles d'une « culture de la rue » comme le hip-hop (rap, graff, danse, DJ) peut représenter un indicateur de cette tentative de produire du sens en créant des espaces ou l'art, comme « perforeuse » des cadres fonctionnels institués, creuse de nouveaux espaces identifiés et qualifiés. Cela passe par la (re)construction d'une identité dans sa double acception : *unique* (rapport subjectif au monde) et *identique* (sentiment d'appartenance).

Que l'on partage ou non cette analyse, la recherche en sciences sociales n'échappe pas aux interrogations qu'elle pose, si nous voulons nous doter des moyens d'appréhender la situation actuelle.

Face à l'esprit de chapelle, les jeux de pouvoirs institutionnels, les énoncés inamovibles et la pensée unique, nous manquons cruellement d'espaces de confrontation des idées, de rencontre entre différents champs et approches... Il nous faut peut-être acquérir un esprit nomade, quitter nos ports d'attache respectifs pour aller à la rencontre d'une réalité complexe.

« Il est urgent que le chercheur mette en intrigue, reprenne le récit de l'autre. Il est temps de quitter notre installation en notre unique société pour reconnaître les forces du nomade : pouvoir sur les chemins qui mènent d'un lieu de sédentarité à un autre, patience du cheminement de fait dans un vaste espace qui n'admet de frontières que celles de l'imaginaire et du savoir faire, territoire de réseaux du lien social : espaces singuliers de l'identité »¹⁴.

Outre une démarche compréhensive, un travail de restit-

tion d'un sens, d'une parole, d'une histoire, d'une identité exige une autre approche langagière, la découverte d'une autre base conceptuelle.

Cela dépasse la classique recherche interdisciplinaire s'opposant à une « lutte des champs ». Ici s'envisage la possibilité de dessiner un « autre territoire du savoir »¹⁵. A l'instar des arts de la rue, il nous appartient de développer un processus de création, ouvrant des espaces où notre action prenne sens.

¹ Sur le terme *analyste*, voir, Remi Hess et Antoine Savoye, *Analyse institutionnelle*, Puf, «que sais-je?», 1993.

² L'exclusion indiquerait une séparation de l'acteur du système. La division ne se poserait plus alors en terme de classes sociales mais de manière duale in/out, inclus/exclus. Dans ce cadre les « banlieues » représenteraient le nouveau lieu de ségrégation, alliant exclusion sociale et exclusion spatiale.

³ Introduction au colloque *Les jeunes des banlieues et leurs images*, Université de Paris VIII, 20-21 juin 1996.

⁴ DELARUE J-M., *La relégation*, Syros, 1991.

⁵ Entretien au *Monde*, 3 mai 1994

⁶ Bachmann C., Leguennec N., *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*, Albin Michel, 1996, p.482

⁷ Contrat de travail à Durée Indéterminée

⁸ Contrat de travail à Durée Déterminée

⁹ Contrats Emploi-Solidarité

¹⁰ Revenu Minimum d'Insertion

¹¹ CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, 1995, p.386

¹² ZECCA M., «Les arts florissants de l'épilogue» in *Jeunes mais citoyens*, ed. Institut De l'Enfance et de la Famille, 1994, p. 74

¹³ Sur « la société du spectacle » nous de saurions trop rappeler le travail de Guy Debord (Gallimard, 1967 et 1992) ou encore celui de Georges Ballandier *Le pouvoir sur scènes* (Balland, 1992) ainsi que les différents écrits de Serge Daney...

¹⁴ TARRIUS A., In Collectif, *Ville, espace et valeurs*, L'Harmattan, 1995 p.74

¹⁵ OSTROWETSKY S., introduction à *Sociologie en Ville*, L'Harmattan, 1996, p.9.

Seconde partie

PROJETS DE RECHERCHES

43

PAROLES DONNÉES, PAROLES ÉCHANGÉES

Par Olivier Bonnaud

Travaillant dans une structure d'hébergement à long terme (durée d'accueil d'environ deux ans), je suis systématiquement confronté à la question de la relation d'aide à court et à long terme. On nous dit souvent : prenez de la distance, ayez du recul..., mais à trop vouloir prendre de la distance, n'est-on pas trop loin de la réalité du sujet ?

La construction de la relation d'aide entre l'usager - client et le travailleur social, point nodal de tout accompagnement social doit offrir au sujet un espace d'expérimentation et de création ou il devra être mis en situation effective de penser pour lui-même.

Cette approche de la relation d'aide nécessite alors de réfléchir sur la position de chacun (usagers - clients - travailleurs sociaux), réflexion sur comment le travailleur social écoute, regarde et utilise la parole de l'autre ?

44

Le sujet en relation avec une structure à vocation d'aide soumis aux regards de différents interlocuteurs, se révélera dans son identité propre si nous avons comme principe de ne pas tous voir la même chose. L'unicité et l'uniformité du regard peut enfermer le sujet et le catégoriser. Le regard unique réduit l'autre et néglige le sujet dans son entier. En effet dans la relation, la personne se donne à voir, se met en scène, et ne le fait jamais pour rien. Il n'est pas rare de constater dans les institutions les désaccords dans la perception de tel ou tel sujet selon les personnes avec lequel il est en contact. L'institution s'attache souvent à vouloir unifier ce regard, vivant la différence de point de vue comme pouvant être déstabilisante pour l'institution alors qu'elle devrait s'attacher à réfléchir à ce qui fait « sens » dans ce que le sujet nous donne à voir. «

L'usager incorporé dans un établissement dont il doit épouser les règles de vie est au service de celui-ci, alors que c'est une équipe institutionnelle qui doit se mettre au service de l'usager » (Jean René Loubat).

L'institution doit être contenante, mais laisser la possibilité aux sujets de se donner différemment selon ses interlocuteurs afin que ceux-ci prennent le temps de trouver ce qui entrave le sujet dans son développement. Nous rencontrons régulièrement des personnes engluées dans des problématiques liées à leur histoire, leur enfance. Ces cassures empêchent le sujet d'avancer, de dépasser ce qui fait blocage de telle sorte qu'il n'arrive plus à imaginer que cela pourrait aller mieux.

S'il est vrai que la relation d'aide commence au moment de la première rencontre, elle impose que le sujet se sente mis en confiance. Dans la relation d'aide, on constate bien souvent qu'il est difficile de garder en soi même ce qu'on a pu entendre ou voir sans le transformer, voire le manipuler. Ne risque-t-on pas alors de réduire le « client-usager » à la subjectivité de l'interlocuteur ? Regarder, écouter l'autre n'est plus un exercice de mémoire, cela devient alors un exercice de tri de la parole de l'autre. On s'attache à relever ce qui fait « figure » dans la parole donnée par le sujet, en d'autres termes, ce qui, à nos yeux illustre sa difficulté à ce moment là.

L'interlocuteur redonne ce qui paraît important (tri subjectif) mais débarrassé de sa propre subjectivité, il renvoie le sujet à sa parole et le replace dans son histoire. Il lui fait alors confiance pour trouver des solutions par et pour lui même. Il renonce à son désir pour l'autre, accompagne le sujet dans l'élaboration de ses propres désirs et l'aide à surpasser ce qui « scotche » le sujet dans des affects douloureux.

Accepter ce type de relation c'est admettre que la parole de l'autre peut nous interpeller, nous enrichir; c'est accepter enfin de ne pas maîtriser l'échange, cela suppose de laisser au sujet, à l'autre, son propre espace.

LES MOTS POUR LE DIRE...

Par Eric Auger

Comprendre ce qui se passe dans une relation d'aide met en jeu des niveaux de communication différents pour chacun des partenaires. Les enjeux d'une telle rencontre entre un « aidant » et un « aidé », entre un professionnel et un usager, sont multiples. Essayons d'en découvrir quelques uns.

Parler de soi n'est pas toujours facile. Le fonctionnement psychique de l'être humain est ainsi fait que pour dire ce que je vie, ce que je pense ou ce que j'éprouve, la pensée empruntera des détours par des mots et par le corps qui sont autant de langages (verbaux et non verbaux). Ainsi, de l'éprouvé à la parole, de la pensée au langage, les chemins parcourus seront complexes.

46

Cette métaphore du chemin servira de point d'appui pour échanger quelques réflexions sur la place de l'écoute dans une demande d'aide. Quand une personne ose faire la démarche de demander, elle espère que celui qui la recevra, pourra la combler. Influencée par le discours « psy » mal compris (par exemple : faire le deuil, ne pas répondre à la demande, déculpabiliser, etc.), l'approche des travailleurs sociaux n'a pas été sans conséquence dans leurs pratiques avec l'usager. Ainsi, au lieu de repérer ou de percevoir la souffrance qui peut accompagner une demande d'aide, l'application défensive de « formules-consignes » issues d'une psychologie mal digérée, prend la forme « d'acte réponse » : à un type de problème correspond une réponse type.

Prenons l'exemple de l'accueil familial d'enfant. La famille d'accueil ou « nourricière » chez qui l'enfant réside, au titre

de l'Aide Sociale à l'Enfance ou par décision judiciaire, se trouve souvent prise dans une situation paradoxale. Celle d'assumer une fonction parentale tout en modulant son investissement affectif et son attachement, au nom d'une pratique professionnelle qui demande de mettre de la distance avec les émotions. Il n'est pas rare que les membres d'une équipe de placement familial disent à leur famille d'accueil de « ne pas s'attacher » aux enfants qui leur sont confiés, alors même que la garantie d'un accueil familial va dépendre de la qualité des liens d'attachements qui vont se nouer entre « l'assistante maternelle » et l'enfant placé. Un travail de verbalisation puis d'élaboration permettra à l'enfant de parler des affects qui l'attachent à ses propres parents et à ceux de sa « nourrice ».

Chacun de nous, et plus particulièrement les travailleurs sociaux, doivent comprendre l'importance des phénomènes transférentiels à l'oeuvre dans toute relation. On confond souvent mettre de la distance et prendre de la distance. La seconde attitude se distingue de la première par un travail psychique où la personne consciente du transfert qui se joue dans sa relation, s'efforce, à l'aide d'un soutien tiers des membres de l'équipe, de laisser des ouvertures identificatoires possibles selon l'histoire et la réaction de l'enfant dont il s'occupe. Adopter ainsi une place de parent substitutif, vouloir soigner cet enfant peut satisfaire l'intervenant social mais ne permettra pas à l'enfant de faire l'économie d'un travail psychique qui à défaut, répétera les symptômes non élaborés initialement, une fois devenu adulte.

Dans le cadre d'un travail en polyvalence de secteur, l'intervenant social, sans sous estimer la recherche de solutions nécessaires pour soulager la demande matérielle de l'usager, gagnera à s'ouvrir à ce qui se passe dans la relation d'aide, à savoir, les phénomènes transférentiels (qui véhiculent des sentiments négatifs ou positifs) à l'oeuvre dans tou-

tes les relations. Le constat est que les professionnels du social, au lieu de s'engager comme partenaire psychique vis à vis de ceux qu'ils accompagnent (enfant ou famille) ont souvent du mal à assumer leur subjectivité. Ils se méfient de leur propre vécu, perçu comme quelque chose de non « maîtrisable », donc de non professionnel. Comme le fait remarquer René Clément : « c'est notre part de subjectivité (contrôlée et élaborée), alliée et non pas opposée à nos savoir-faire et à nos compétences professionnelles, qui nous permet de devenir des partenaires psychiques efficaces¹.

Soutenir l'autre dans ses propres questionnements pour qu'il puisse réinventer pour son propre compte ses réponses apparaît plus fécond que donner des recettes dont l'effet n'agit bien souvent que sur le court terme. Vouloir le bien des autres, c'est souvent l'enfermer dans notre idée du bien, lui en souhaiter, c'est l'aider à accéder pour lui même à ce bien. Nous sommes tous confrontés à la tentation de faire à la place de l'autre, car l'efficacité à court terme s'avère plus payante que de guider l'autre dans la recherche de ses propres réponses.

48

On s'aperçoit qu'une expérience, un vécu personnel qui n'a pas été élaboré mentalement (c'est à dire transformé par la pensée, par les mots, et donc symbolisé) par la personne concernée, est alors agit. En clair, lorsqu'un professionnel du social doit intervenir auprès de familles maltraitantes, la compréhension de leur comportement sous l'angle réducteur de la morale amputerait sérieusement les possibilités d'accompagnement social ultérieur. Ces familles, dominées par la dysparentalité seront perçus différemment dans ce cas par une prise en compte de la dimension transgénérationnelle. L'impossibilité pour ces enfants devenus adultes, explique René Clément, « d'assumer de façon satisfaisante l'exercice de leur fonction parentale » s'explique dans un éclairage psychanalytique par le fait que l'adulte s'identifie à la place « de mauvais objet qu'on lui a assigné »².

Le manque « de parentalité internalisé et le défaut d'étayage » vont perdurer chez l'enfant devenu adulte qui sera à son tour mis en danger par les « remaniements identificatoires provoqués par l'engendrement d'un enfant ».

Comment être thérapeutique dans une relation où la transmission des troubles psychiques est prédominante ? La première entrée dans cette attitude passe par l'écoute et l'observation ; entendre ce que l'autre me dit par ses phrases ou ses mots, être attentif à son langage gestuel et tenter d'être au plus près de ce qu'il éprouve par son langage. Cette disposition, au demeurant courante, implique une forme d'écoute clinique. On objectera que le travail de l'intervenant social n'est pas celui du psychologue (et inversement). Cependant ce qui les réunit ici c'est que chacun, quelque soit le type de relation, engage sa subjectivité, qui va colorer l'entretien. Plus on tente de taire cette dimension, plus elle devient agissante malgré nous. L'investissement affectif du professionnel et de l'utilisateur sont chacun revisités, voir parasités par leurs propres expériences infantiles. Refuser de les reconnaître conduit à s'en défendre et l'énergie dépensée pour les mettre à distance se transforme progressivement en des mécanismes de défense destinés à se protéger de situations trop anxiogènes³.

49

Dans tout travail où la relation est à la base du soin ou de l'éducation, la neutralité n'existe pas. C'est la conscience de son implication et de sa subjectivité mises en jeu qui servira de point d'appui et de repère pour travailler. Parler, c'est mettre des mots, c'est faire naître de la pensée, afin d'élaborer progressivement des représentations. Chaque personne qui est en position d'en aider une autre doit s'efforcer de soutenir le « demandeur » dans ses formulations parfois hésitantes.

Nous venons de voir que si vous chassez l'humain de la relation, il revient au galop. Autrement dit, si l'inhumain se ré-

pète à l'identique dans les attitudes des sujets, l'humain ne se transmet que par un travail d'élaboration.

Ces propos se veulent une invitation à engager une réflexion plurielle sur les enjeux dans la relation d'aide dans le travail social.

¹ R. CLEMENT, *Parents en souffrance*, édition Stock/Laurence-Pernoud / Oct. 93. Ouvrage qui fait suite à un livre collectif, *L'enfant en souffrance* avec Françoise DOLTO, RAPAPORT, THIS.

² R. CLEMENT, op. cit. p.270.

³ Cf. C. DEJOURS., *Psychopathologie du travail*. On pourrait parler ici d'idéologie défensive de métier (banalisation, clivage et dénégaration) partagés par des professionnels pour faire face à des situations difficiles.

LES PROJETS DE VIE

INTERVENIR DANS LE SOCIAL ET L'ÉDUCATIF

Par Jean-Luc DUMONT

Lorsque l'on passe d'un mode de fonctionnement de la société centré sur la production à un mode centré sur la communication et les services, dans lequel chaque situation apparaît comme une nouveauté, la question de ce qu'il est indispensable de connaître se pose de façon urgente. Il devient nécessaire, vu les changements, de développer la capacité à traiter avec l'inconnu, à négocier les fréquentes ruptures subies pour en devenir les auteurs. Anticiper : passer des logiques du même à des logiques de l'autre possible. Or, traditionnellement, l'école enseigne ce qui est déjà connu, elle reproduit des schémas anciens. A l'inverse, il faudrait, de permettre aux jeunes de développer des potentialités qu'ils n'ont pas imaginé exploiter, leur apprendre à s'impliquer, à prendre conscience de leur mode de rapport à autrui, etc., c'est une démarche personnelle propre à les mettre en capacité de piloter leur avenir.

51

Cette connaissance du mode d'appréhension du savoir que chacun a, en fonction de son histoire, de son rapport au monde et à soi, nous l'appelons *savoir expérientiel*¹ et nous pensons qu'elle peut être ressaisie et réappropriée par les acteurs sociaux. Pour ce faire, nous présentons, ici, une méthode que nous pensons utile pour recueillir et analyser le matériel produit au cours d'entretiens et d'enquêtes : la « méthode du profil expérientiel »².

Du projet individuel à l'action collective pour une approche clinique³ des solidarités, telle est la démarche que nous pro-

posons. Nous affirmons que tout individu est engagé dans un ensemble économique, social et culturel qui le dépasse, mais à la construction duquel il contribue dans le même temps comme *acteur*, même s'il n'est pas actif au sens communément reçu de ce terme (demandeurs d'emploi, stagiaires, voire certaines formes de marginalité qui restent à identifier et à définir comme créatrices de valeurs).

Que l'on considère cet acteur comme *porteur* d'un projet à formaliser et à faire reconnaître et l'étude de son implication dans des relations sociales devient un objectif essentiel en sciences humaines. Cet objectif requiert, non seulement une approche transversale, c'est-à-dire pluridisciplinaires mais surtout une pratique (gestion de projets) qui, pour être efficace, doit intégrer dans sa réalisation les multiples niveaux qui constituent son champ d'intervention (économique, social, éducatif, culturel)

Nous travaillons sur des projets plus particulièrement dans deux domaines : la pédagogie et l'orientation à l'école, d'une part, l'action sociale d'autre part. Quelques exemples rapidement exposés permettront d'illustrer cette démarche :

52

ÉDQUER : UNE ENTREPRISE QUI DEPASSE LE CADRE SCOLAIRE

Sur le terrain de l'éducation, un dispositif pédagogique est, en 1991, mis en place dans une ville moyenne de la banlieue parisienne. Il s'agit d'un travail en réseau entre le lycée de cette ville et les institutions, associations de la localité (collectivités, associations, centres sociaux et culturels, MPT⁴, Mission locale, etc.).

L'idée de départ d'une telle expérimentation sociale est la suivante : les apprentissages scolaires (l'étude d'un concept, par exemple), ne peuvent être efficaces (c'est-à-dire servir le projet professionnel de l'élève) que s'ils sont mis *en lien et en sens* avec une réalité bien souvent -et paradoxalement- évacuée de l'institution scolaire, réalité à laquelle l'élève sera

bientôt confronté. L'expérience ne se poursuivra que quelques mois pour des raisons matérielles, mais elle a généré un certain nombre de projets individuels du fait de l'intégration de la dimension sociale dans l'éducatif.

ORIENTER, C'EST D'ABORD FACILITER L'EXPRESSION D'UN PROJET

Aujourd'hui, nous menons une enquête sur l'attitude des élèves des classes terminales des lycées à l'égard de l'orientation⁵. A partir de ces données, nous travaillons à la mise au point d'un outil⁶ qui devrait permettre l'émergence du *projet de vie de l'élève*. Ce projet de vie met en perspective le projet professionnel et, d'une façon générale, un mode d'insertion dans la vie sociale. C'est pourquoi, faciliter l'expression de ce projet nous semble essentiel et notamment par le repérage des acquis de l'élève et la reconnaissance de ses aspirations.

Une telle opération rendrait sans doute plus efficace l'accueil, l'information et le suivi des élèves. Les dispositifs d'orientation et les différentes filières, mis en place dans le cadre de l'éducation nationale (clin, clad7, voies courtes, etc.), apparaissent souvent inadaptés eux-mêmes et inefficaces, voire contestables dans la mesure où ils conduisent plutôt à des formes de sélection parfois arbitraires.

L'orientation en effet, ne doit pas se faire sur la base du niveau scolaire et des aptitudes que les psychologues mesurent chez l'enfant, mais d'un *travail sur soi*, c'est-à-dire par le *sens*. Dans cette perspective, nous tentons d'élaborer actuellement un outil complémentaire, le livret de parcours d'orientation à l'usage des élèves des classes terminales des lycées. Cet outil pourrait ensuite être adapté à l'enseignement supérieur, en formation initiale ou continue. La méthode dont nous ferons, ici une brève présentation, pourrait être mise à la disposition des CIO (Centres d'information et d'orientation), dans le cas où ces centres le jugeraient utile.

PREQUALIFICATION ET EVALUATION DE LA FORMATION DANS LES METIERS DU SOCIAL

L'utilisation de cette méthode a contribué à l'orientation d'élèves en stages de préqualification dans des métiers du social. Il fallait pouvoir apprécier la motivation des élèves et le mode sur lequel les formateurs valideraient leur expérience en les amenant, éventuellement, vers les filières classiques.

Nous pensons qu'il n'y a pas d'expérience sans qu'intervienne un *processus de capitalisation du savoir*. Ce processus est lui-même l'expression du *rapport au savoir* du sujet et, par conséquent, du *mode d'apprentissage* de ce sujet. La connaissance, par ce dernier, de son propre mode de fonctionnement, devrait être une priorité dans le champ des sciences humaines. Nous présentons ci-dessous un bref exemple extrait d'une communication faite en 1990 : « S. L. , 29 ans, en stage de remise à niveau en vue d'une qualification dans un métier du social nous déclare qu'elle veut travailler comme éducatrice auprès de personnes handicapées. Elle découvre, à travers son récit de vie, qu'en échec à l'école, elle ne s'est jamais sentie acceptée (ce qui renforçait sa peur de l'institution et son rejet de la chose scolaire) ».

54

C'est parce qu'elle l'a reconnu en elle-même qu'elle découpe dans son expérience un projet dont le sens est de travailler à faire accepter le handicap, à « rendre quelqu'un autonome ». S. se reconnaît en capacité de réaliser le projet professionnel dont elle a identifié les raisons profondes justement dans son rapport problématique à l'école. Cette forme de reconnaissance est particulièrement satisfaisante puisque c'est à partir d'une expérience jugée ordinairement négative (l'échec scolaire et ses conséquences sociales) que le sujet acquiert un savoir. Ce travail d'émergence de projets par la reconnaissance des acquis expérientiels débute en entretien indi-

viduel et se poursuit en groupe. Le sujet confirme son engagement dans le projet en tissant des relations partenariales.

En effet, la formulation précise d'un projet implique non seulement une reconnaissance sociale (le groupe comprend les motifs du projet, en évalue les conditions de possibilité et en renvoie une image au sujet), mais encore la constitution d'un réseau d'échanges et de solidarité dans et par lequel se profile l'actualisation du projet.

Nous avons pu vérifier, en animant le groupe de stagiaires dont fait partie S., qu'il est possible d'activer ce type de partenariat. Une telle démarche met en évidence non seulement la logique des projets individuels, mais leur inscription, leur insertion dans la réalité sociale⁸.

L'application de la méthode du P.E. en groupe suscite une expérimentation sociale confirmant que les savoirs expérientiels produits en entretiens individuels sont bien aussi à l'oeuvre dans les relations interindividuelles. En outre, cette dynamique autorise, dans ce cas, à conseiller pour des groupes de remise à niveau, un type de formation venant s'articuler aux acquis déjà reconnus. La formation, au lieu de s'appliquer aveuglément, s'ajuste au projet, devient cohérente.

Le cas évoqué des jeunes en préqualification offre une solution, qu'il faudrait exploiter davantage, pour lier de façon sensée formation et emploi⁹. La méthode à laquelle nous nous référons et dont les principes seront explicités plus loin est également utilisée comme outil d'évaluation dans un Institut de travail social¹⁰. Il apparaît, en effet, important que les écoles de formation de travailleurs sociaux accordent une place non négligeable à l'expérience, puisqu'il s'agit de former des praticiens. En outre, la question de l'identité professionnelle -en lien étroit avec l'histoire personnelle- serait traitée également de cette manière.

REALISER SON PROJET EN DEVELOPPANT SON ENVIRONNEMENT

Dans un autre, domaine, celui du développement social local, un travail sur les projets individuels est produit, depuis 1992, dans le cadre d'un foyer de la région parisienne hébergeant des Africains originaires de la vallée du fleuve Sénégal. Cette intervention a permis de susciter, chez les résidents du foyer, des projets d'entreprise et de développement, avec des retours effectifs très positifs dans le pays d'origine. Par ailleurs, le montage d'actions de communication avec l'environnement social contribue à désenclaver et dynamiser l'ensemble du foyer qui tend à jouer un rôle déterminant dans un site de développement urbain¹¹. Qu'il soit individuel ou collectif tout projet est projet de développement et de changement¹².

On voit bien, par ces exemples rapidement évoqués, que *l'aide à l'émergence des projets* est une démarche essentielle tant à l'intérieur d'un établissement scolaire (dynamiques des relations pédagogiques, orientation scolaire), que de l'ouverture de telles institutions sur leur environnement urbain (articulation entre le scolaire, le marché de l'emploi et les organismes sociaux-relais). Autre exemple : l'intégration d'une communauté dans une agglomération au sein de laquelle elle gardera sa spécificité culturelle, mais où sera reconnu son dynamisme (au niveau local par sa participation à des fêtes et animations) ainsi que son action économique et sociale (par le financement du développement villageois dans les pays d'origine).

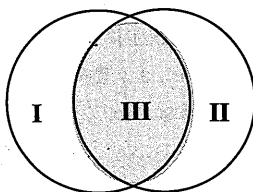
UN PROJET PERSONNEL EST TOUJOURS DEJA SOCIAL

Tout projet est d'abord existentiel, ce qui ne veut pas seulement dire individuel, personnel, mais interindividuel, interpersonnel. S'il représente le sens qu'on donne à sa vie,

ce projet ne se construit pas dans la solitude, hors du social, mais nécessite le regard et la reconnaissance d'autrui. Dans sa conception, il est toujours déjà social. En effet le projet n'est pas, à proprement parler, un contenu, mais une fonction, celle d'articuler des savoirs, des dispositions, une culture (sensibilité, sociabilité) à des aspirations.

Ce projet, le sujet lui-même en ignore souvent l'existence et la teneur, d'où la nécessité de voir ce qu'il en est et de mettre en place et en oeuvre une méthode (voir dans le schéma ci-dessous : III). Le projet existentiel s'enracine entre le désir d'un acteur de réaliser ses aspirations (qu'on peut se représenter comme une sphère : I) et l'expérience capitalisée à l'école, en famille, en groupe, au quotidien dans toute situation où l'on peut « faire des expériences » (une autre sphère dans le schéma ci-dessous, celle des savoirs, savoirs faire, savoir être, ainsi produits : II).

SCHEMA I



57

I. aspirations individuelles et collectives

II. Expérience capitalisée (savoirs expérimentiels)

III. Projet

Ce qui se passe souvent c'est que l'on « fonctionne » soit dans la sphère du désir et dans la solitude, soit dans la sphère des ressources et compétences qui ouvre des perspectives sur une activité ou un emploi. L'une et l'autre position, ne correspondent pas à un véritable choix face au réel. Il en résulte

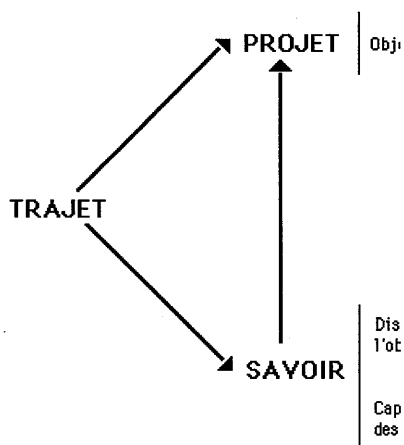
une absence de sens et des formes d'errances, d'identités, peu consolidées. L'itinéraire exploré laisse apparaître un effort constant pour rendre adéquates les deux sphères, pour faire sens en se reliant au contexte social (sentiment d'un décalage entre vécu et aspirations état d'alternance entre désir et réel).

Connaître son projet, c'est *voir* (opérer une distanciation par rapport à ses acquis) *comprendre* comment les deux sphères se recoupent effectivement, c'est *construire* un nouvel espace qui définit le champ dans lequel le projet comme sens peut le constituer. C'est aussi l'idée d'une réappropriation possible de l'expérience capitalisée et de son réinvestissement dans des stratégies nouvelles etc. (sans oublier que ce processus s'inscrit dans un contexte (tissu) social qu'il produit et par lequel il est sans cesse modifié).

Par définition, les sociétés se transforment, admettent du changement; le changement n'est pas seulement dû à une causalité interne, mais à des facteurs externes. De même le projet individuel n'existe que s'il s'inscrit dans le réel et par rapport à des ressources à y investir. Par exemple, le projet d'intégration d'une personne d'origine étrangère est certainement un projet par rapport à la culture d'origine, mais où la culture d'accueil joue le rôle déterminant d'un moyen et d'un cadre. Le projet est ce qui relie ou relaie.

Pour construire cet espace interculturel du projet, il faut non seulement percevoir le rapport entre les deux sphères du schéma I, mais aussi trouver les points d'ancrage du projet dans la réalité. Le schéma II présenté ci-dessous donne une autre image que celle des deux sphères en la complétant. Il permet de voir qu'un trajet produit un projet dans la mesure où l'expérience vécue, que ce trajet a cumulé, est retravaillée, extériorisée et objectivée comme ce que le sujet a à être (son projet de vie).

SCHÉMA II



Ce schéma est extrait d'une contribution à un ouvrage collectif¹³

Présentation d'une démarche visant à la production d'un outil à partir d'un travail sur soi.

59

Qu'est-ce qu'un outil ? Nous pensons qu'un outil peut être défini, provisoirement, comme le prolongement d'une intention d'agir qui trouve dans des moyens techniques la possibilité de réaliser cette intention. L'outil, en ce sens est médiateur entre l'idée et son insertion dans le réel, il l'instrumentalise, il exprime concrètement l'intention, lui donne une corporéité.

Notre méthode ne vise à rien d'autre que d'aider des personnes ou des groupes à construire, à travers l'analyse de leurs itinéraires, les concepts d'une démarche personnelle et (ou) collective. Les objectifs sont les suivants : bilans personnels, professionnels, diagnostics. La méthode du P.E. cherche essentiellement à redynamiser l'action individuelle et collec-

tive par la valorisation et la validation des acquis.

L'outil, en fonction, se présente comme la visualisation d'un itinéraire personnel. Il exprime les rapports d'implication entre une expérience capitalisée et un projet. L'émergence de ce projet s'effectue grâce à une opération dans le cadre d'un ou plusieurs entretiens centrés sur le récit de vie personnel ou l'histoire du groupe dont les données sont recueillies à l'aide d'une grille permettant le repérage d'indicateurs pertinents dans une trajectoire.

PRINCIPES DE LA METHODE DU PROFIL EXPERIENTIEL

Nous formulons l'hypothèse générale que « toute histoire de vie est une pratique d'insertion » et que l'expérience est productrice de savoirs (dont la formalisation s'avère nécessaire). L'expérience, quelle qu'elle soit, vécue positivement ou négativement comme échec ou succès, génère des savoirs, des ressources à réinvestir dans l'action. En effet, toute trajectoire admet des ruptures, mais recompose aussi des stratégies par lesquelles ce qui n'a pu se faire tend à se réaliser. C'est l'idée que nous « fonctionnons », sans le savoir avec précision, selon une (ou des) logique(s) de l'action individuelle(s) (et collective) et que, comprendre cette logique, c'est comprendre comment « on s'en sort ».

1. visualisation-capitalisation des acquis

Ce qu'indique ce titre, c'est l'objectif premier d'une méthode qui utilise l'approche biographique pour intervenir dans une situation où un bilan s'avère nécessaire : il s'agit d'aider un sujet ou un groupe à évaluer ses acquis (ce qu'il a appris par expérience (de façon informelle), ou ce qu'on lui a inculqué (de façon formelle). Ensuite il s'agit d'aider le sujet (individuel ou collectif) à formuler son projet en trouvant en lui les ressources susceptibles de contribuer à sa réalisation. Pour résumer :

- a) Une histoire de vie est une histoire de pratiques, il faut donc « faire cette histoire ».
- b) Le savoir est produit par expérience et en rupture avec elle (notion de *savoir expérientiel* voir schémas II et III).
- c) La formalisation de ce savoir rend le sujet acteur de son histoire, en capacité de se situer par rapport au changement et à valider ses acquis.

2. potentialisation¹⁴ et réinvestissement de l'expérience

Les ruptures observables dans les histoires de vie constituent des expériences et des savoirs potentiels pouvant être réinvestis dans une stratégie :

- a) histoire de vie, sociabilité, identité et changement.
- b) Faire émerger projet entre aspirations, rapport au savoir et ressources mobilisables par une « opération » définie par la méthode et partiellement visible sur le schéma III.
- c) Réinvestir l'expérience individuelle en la formalisant.

3. médiation (intervention d'un « tiers-acteur »)

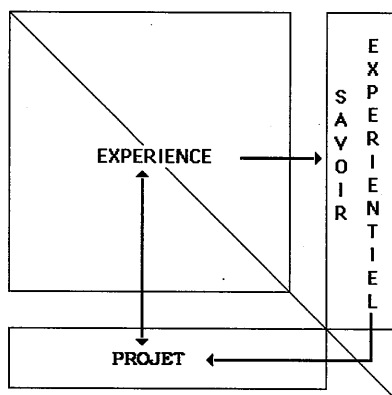
- a) médiation et travail sur le lien social (travail sur l'inter, c'est-à-dire l'espace intermédiaire, ou projet cf le schéma des shères). Le sujet participe à l'analyse de son histoire à l'aide d'un tiers¹⁵.
- b) Cette médiation se réalise par et dans le changement et met l'accent sur la demande : elle vient du sujet (plus ou moins explicitement, mais claire, une aide à la formulation de cette demande est possible). L'opération dont nous parlions plus haut se déroule à l'aide d'un entretien et une grille permettant une visualisation en coupe longitudinale et transversale.
- c) Une pédagogie de la citoyenneté

Nous voudrions insister sur le fait que la méthode, ici exposée à grands traits, se distingue d'une histoire de vie car elle

appréhende non seulement des pratiques effectuées au cours de l'existence mais aussi des pratiques en train de se faire et que met en oeuvre l'opération de la méthode : intégration des savoirs dans l'action et réappropriation des effets de l'action.

A la différence du récit qui met souvent trop à plat les événements d'une trajectoire et ne permet pas au sujet, de se réapproprier le sens qu'il donne à son action, cette démarche se fonde sur la richesse des pratiques humaines et qui consiste essentiellement dans le double « va et vient » entre *ce qui est reçu* et intériorisé (ce que le sujet prend du dehors) et *ce qu'il fait de ce qu'il a reçu*, i.e. son projet. On comprend mieux, maintenant ce que peut signifier « savoir expérientiel », c'est l'intermédiaire qui instrumente ce double va et vient¹⁶. C'est ce qui apparaît dans le schéma III ; nous savons déjà qu'à partir de son expérience un sujet tire du savoir (opération symbolisée par la flèche vers le savoir expérientiel, mais l'expérience génère également des aspirations que les sujets appellent « projet » (flèche de l'expérience vers le projet). Ce que nous affirmons, comme hypothèse de travail, c'est que les aspirations d'une personne ne deviennent un *projet pratique* que lorsqu'elles sont consolidées par les savoirs par expérience (flèche du savoir expérientiel vers le projet) et que le projet ainsi identifié comme possible réinvestit le vécu de cette personne (double flèche).

SCHEMA III



Fondements théoriques de la méthode du PE : la praxéologie

On peut définir la praxéologie comme une théorie qui dialectise l'expérience, lui donne du sens dans une organisation satisfaisante. Le défi qu'elle relève est celui de pouvoir se situer entre une formation expérientielle qu'elle valide et des structures institutionnelles dont elle ne peut nier l'existence, mais qu'elle peut transformer en les ouvrant à des pratiques innovantes réelles. Elle se présente ainsi comme une pratique intermédiaire et le praxéologue, un médiateur entre institution et créativité, entre institué et instituant¹⁷.

La praxéologie actualise des valeurs techniques qu'elle tire de l'expérience concrète (elle serait donc à la fois méthodologie générale et gestion de soi). Afin de nous expliquer davantage là-dessus, nous proposons de mettre schématiquement en regard deux notions couramment utilisées dans le champ des sciences humaines : la *formation* et la *recherche-action*, pour montrer que la praxéologie en complète le sens. Nous utiliserons, pour ce faire, des définitions que nous avons trouvées assez générales et pertinentes. Notre but est, de vérifier si (et comment) ces notions se relient et se complètent en clarifiant ce mot un peu rebutant (et « chargé ») de

praxéologie utilisé par de nombreux auteurs et en des sens souvent bien différents :

- *Formation* : « C'est l'approfondissement, la mobilisation des dynamismes fondamentaux de chaque être en vue de l'action »¹⁸.

- *Praxéologie* : Méthode générale d'ajustement des moyens aux fins visées.

- *Recherche-action* : « Une recherche dans laquelle les auteurs de recherche et les acteurs sociaux se trouvent réciproquement impliqués : les acteurs dans la recherche et les auteurs dans l'action »¹⁹.

Nous faisons ainsi l'hypothèse que la praxéologie comme « méthodologie générale »²⁰ tient une position centrale entre formation et recherche-action et qu'elle-même se définit à l'interface de la recherche et de l'action. Cette position peut être figurée dans le tableau présenté ci-dessous qui reprend les éléments essentiels des définitions utilisées :

SCHEMA IV : transdisciplinarité dans le champ des sciences humaines

64

	Formation	Praxéologie	Recherche
METHODE	Mobilisation des ressources	Evaluation de l'action (efficacité)	Implication réciproque des acteurs dans la recherche (recherche coopérative)
MATERIAU	Dynamismes fondamentaux	Moyens et objectifs de l'action	Projet
INTERVENTION	Action de formation	Ajustement des moyens aux fins visées, élaboration de stratégies efficaces	Pratiques en recherche-action

Formation Praxéologie Recherche-action

La praxéologie et ses applications (c'est le cas pour la Méthode du PE), « correspond, aujourd'hui, nous semble-t-il, à l'interrogation des sciences humaines et sociales sur elles-mêmes et sur leur propre développement²¹. Science de l'ajustement entre, savoir-faire, savoir-être et savoir, elle atteste de la nécessité de son intervention et apparaît ainsi comme une des figures possibles de la sociologie clinique puisqu'elle permet de formaliser l'expérience individuelle pour la faire rentrer dans l'ordre du collectif. On peut donc présenter cette « science » comme une approche analytique des pratiques sociales et un mode d'intervention dans les logiques d'action individuelles et collectives²². Elle contribue, de ce fait, à redéfinir la sociologie dans une perspective dynamique et transdisciplinaire.

¹ définition du savoir expérimentiel en note 15, p.6.

² J.L. DUMONT, M.C. *ST PE : Méthode du profil expérimentiel*, Far éditeur, Lausanne, 1991

³ Cf J.L. DUMONT : « La praxéologie comme sociologie clinique », in : *Sociologies cliniques*, ouvrage collectif dirigé par V. de Gaulejac, Paris, Desclée de Brouwer, 1991, pp. 259-274.

⁴ Maison pour tous.

⁵ Enquête menée auprès d'élèves de toutes sections dans 8 lycées de la région parisienne de 94 à 96, à l'aide d'entretiens approfondis et d'un questionnaire proposant une approche de leurs représentations (bilan de leurs études, conception d'un projet personnel, d'études, anticipation de leur vie professionnelle), leur rapport à l'institution scolaire et la façon dont ils pensent rompre avec le lycée, ce qui donne des réponses étonnantes

⁶ Sur la base d'une version déjà existante (ref. en note 2, supra p. 1).

⁷ Classes d'adaptation, d'insertion.

⁸ Un rapport complet sur cette mission d'émergence et d'accompagnement social des projets, dans le cadre d'un plan de préqualification de jeunes 18-25 ans, sera rédigé. Le travail avec les jeunes nous semble confirmer la portée de la méthode dont la démarche aboutit à la proposition d'un système d'équivalences entre acquis expérimentiels et compétences professionnelles ainsi que des modifications à apporter à la formation pour l'adapter aux projets individuels.

⁹ Colloque « Sociologies cliniques », Paris, Université Paris VII, 1991

¹⁰Cf Ch. FLEURY et J.L. DUMONT : « Le profil expérimentiel, une méthode entre bilan professionnel et histoire de vie », *PEPS*, n°38, mars 92, pp 31-33.

¹¹D. CURBELO, J.L. DUMONT : « Travail social en interface, les projets des associations villageoises africaines en France : quel développement là-bas ? Quelle intégration ici ? », in *PEPS*, n° 39, juin 1992, pp. 37-41

D. CURBELO, J.L. DUMONT : « Développement des foyers, foyers de développement », in *PEPS*, n° 40, 92

¹² Cf E. DELAMA : *Du développement de projets aux projets de développement*, Mémoire pour l'obtention du diplôme des hautes études des pratiques sociales, 1995. (Collège coopératif/univers. Paris III)

¹³ *Sociologies cliniques*, op. cit. p. 268

¹⁴ La potentialisation consiste à « obtenir un résultat donné non point par le moyen d'un acte donné, mais par la simple possibilité manifeste de son exécution » Extrait de l'article « praxéologie » rédigé par nous in *Dictionnaire critique et technique de l'action sociale* Ed. Bayard 1995

¹⁵ Cf supra, p.3, note 11

¹⁶ « Le savoir expérimentiel n'est rien d'autre que la synthèse des situations correspondant aux différents moments de la constitution de l'expérience du sujet, c'est-à-dire la résolution historique des conflits entre les places occupées et les positionnements revendiqués. Le sujet est alors capable de se distancier de son expérience pour en tirer un ensemble de connaissances » *Méthode du profil expérimentiel*, op.cit., p. 9.

¹⁷ Les praxéologues polonais ont, d'ailleurs forgé le terme de « projektant », difficile à traduire tant il associe étroitement la notion d'acteur à celle de projet. Par ailleurs, A. Kaufmann (professeur à l'Institut polytechnique de Grenoble, s'est bien inspiré de la praxéologie pour écrire un ouvrage intitulé : *L'inventique*. Paris, Entreprise moderne d'édition, 1970.

¹⁸ A. L'HOTELLIER *Formation 1*, Paris, Payot 1974 p. 38.

¹⁹ H. DESROCHE : « Les auteurs et les acteurs, la recherche coopérative comme recherche-action », *ASSCOD*, n°59, p. 39.

²⁰ T. KOTARBINSKI : « Idée de la méthodologie générale, praxéologie » in : *Travaux du IX^e congrès international de philosophie*, 1937 (premier écrit précis sur les fonctions possibles de la praxéologie).

²¹ J.L. DUMONT : « La praxéologie : quelle science pour quelles pratiques dans le domaine de la formation », in : J. Ardoine et G. Mialaret (ss la dir.) *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Paris, Matrice-Andsha, 1990, p.91.

²² Nous l'utilisons, actuellement dans le cadre d'actions d'insertion liées à un travail d'émergence de projets de développement, auprès de populations africaines immigrées en France. (cf D. Curbelo, J.L. Dumont et coll. : *Le foyer Soundiata d'Alfortville, bilan des actions réalisées, projets pour 93, rapport déc. 92.*

ÉCRITS PROFESSIONNELS

ANALYSE DES PRATIQUES ET PLACE DU SUJET

Par Nadia Hassine

Nous voulons ici ouvrir sur une autre dimension de l'écriture professionnelle, une écriture qui prenne en compte le sujet en tant qu'il est également un sujet constitué dans l'histoire, avec des inscriptions sociales diverses, des désirs ambivalents, une façon particulière de les mettre en oeuvre, un rapport spécifique, personnel, à l'institution et à la loi.... bref, un intervenant social averti de sa propre subjectivité et capable de l'intégrer dans une démarche professionnelle objectivante.

67

LE SUJET EST DIVISÉ, AVEUGLE, PARFOIS SOURD ... MAIS PAS MUET

L'intervenant social qui se définit comme « sujet » va constituer du savoir sur d'autres sujets. Celui qui, objet institutionnel, agent, acteur, constitue du savoir, le constitue sur d'autres objets.

Un sujet, c'est une personne pour laquelle il y a de l'incertitude quant à son désir, et qui reconnaît cette incertitude. Il y a du pas clair en elle, de l'ambivalent, voire de l'ambiguï; il y a de la contradiction, de la division, de la négociation à corps perdu entre soi et soi¹... Bref, les choses ne sont pas simples. Et, portant son regard sur l'autre, le sujet en accepte également la complexité.

L'idéologie, les valeurs, la culture, nous ont formé, nous ont moulé pour ainsi dire dans des carcans étroits. Pas si étroits que nous ne puissions au moins en dire quelque chose ! C'est dans ce dire que va se produire l'écart nécessaire qui permettra d'énoncer ce que l'on est en train de faire. La parole, l'écoute de cette parole et ce qui en sera renvoyé va permettre d'élargir le champ de sa vision jusqu'aux points aveugles idéologiques, culturels, comportementaux... constituants de sa propre psyché.

Les groupes de paroles fonctionnent déjà sur le principe de cette exploration. L'écriture, pour sa part, reste fortement soumise à des codes, normée, voire scolaire, et comme inamovible. Cela donne des écrits vides de sens, puisque désinvestis de sujets. Cela donne aussi des institutions qui « tournent », mais ne produisent rien, ni mieux-être, ni plaisir, ni sens, ni désir.

L'ECRITURE COMME CARREFOUR

68

Le sujet, intervenant social, se trouve à la jonction entre son action, son désir, et la règle institutionnelle - ou, si on cherche à exprimer un élément plus générique, ou plus transcendant, la Loi. L'analyse des pratiques, c'est la confrontation entre ce que je fais, ce que je désire, et ce que l'on me demande de faire. La souffrance au travail naît de cette rencontre entre ces trois dimensions du travail : le travail réel, le travail fantasmé, et le travail prescrit². Le rapport conflictuel à l'écrit institutionnel rend compte de l'inadéquation du travail prescrit à la réalité du terrain, mais aussi du fantasme d'adéquation entre prescription institutionnelle et désir du sujet, ou encore d'une loi fantasmée si rigide que sa transgression mettrait le sujet en danger.

Fantasme d'adéquation : le désir du sujet est vital, présent. La règle institutionnelle devrait se plier à son désir. Un discours se manifeste, qui accorde plus ou moins de place à la

réalité du terrain, à la prise en compte des enjeux institutionnels...

Fantasme d'une loi rigide : l'espace de travail de l'intervenant social s'inscrit dans un cadre, obéit à des règles. La méconnaissance formelle de ces règles du fait, entre autres, de la non-participation à leur élaboration, amène l'intervenant social à les fantasmer beaucoup plus nombreuses et contraignantes qu'elles le sont en réalité, et à rendre compte de ses pratiques dans un cadre plus étroit que le cadre prescrit.

CE QUI EST EFFRAYANT, C'EST QUE NOS ECRITS PRENNENT EFFET SUR LE REEL EN MEME TEMPS QU'ILS NOUS ECHAPPENT

Une écriture professionnelle ouverte s'appuie sur un espace de parole qui permet au sujet de s'aventurer ***dans un effort de conceptualisation, vers de nouvelles représentations, avec une prise de risques mesurée.*** C'est un travail qui implique l'organisation dans son ensemble. Travailler sur l'écriture n'est pas une entreprise anodine, cela met en jeu l'ensemble des représentations des interactions, et, par conséquent, ces interactions elles-mêmes. Si les représentations bougent, il est fort probable que les interactions elles-mêmes soient appelées à bouger - sans doute, d'autre manière.

Autrement dit, travailler sur l'écrit prend effet sur le rapport du professionnel à l'organisation et au terrain, et prend effet sur l'organisation et sur le terrain eux-mêmes, par voie de conséquence. Si l'on considère la force du langage, ses effets mobilisateurs, réparateurs, mais aussi destructeurs, dévastateurs, il y a de quoi hésiter. De savoir que la parole prend effet, ça n'est certainement pas rassurant. D'autant plus qu'une fois posée, déposée, diffusée, elle nous échappe absolument pour vivre sa vie, loin de nous, par ailleurs.

Pourtant si l'on veut avoir prise sur les effets de sa parole, prise sur le monde dans le sens de son désir, il faut bien

rentrer dans ce processus un peu agaçant d'une recherche d'adéquation, d'un ajustement, le moins mauvais possible, entre son désir, le terrain (l'objet), et l'institution (la loi), et pouvoir exprimer cet ajustement éminemment instable et insatisfaisant, en même temps qu'éminemment subjectif.

Les professionnels de la relation, y compris de cette relation ambiguë qu'entretiennent aujourd'hui les policiers avec leurs publics, l'ont bien compris. Catherine Revuz³, psychanalyste, anime un séminaire de recherche sur l'analyse des pratiques, au CNAM. Lorsque deux individus se rencontrent, dit-elle, l'entretien qui se déroule entre eux mobilise, au delà de l'objet de leur rencontre, leur personne toute entière, son histoire, son fonctionnement psychique, ses mouvements d'identification, de projection, de transfert, etc. La mise en mots, qu'elle soit orale ou écrite, est une occasion pour le sujet de retrouver les traces de « ce qui fait qu'il en est là » : le désir qui l'a fait cheminer, les obstacles qu'il a rencontrés, le sens qu'il donne à son parcours. Ainsi, toute parole est subjective, tout écrit, fût-il professionnel, est subjectif.

70

L'intéressant, sans doute, est de se donner les moyens de repérer sa propre subjectivité - ses points aveugles. Ainsi, dans le passage du subjectivé à l'objectivant, se tracent les premières lignes d'une recherche où le sujet apparaît - un sujet qui ouvrirait l'espace à l'autre, sujets, clients, bénéficiaires, résidents...sujets dans le social.

1. Cf. à l'article dans le même numéro : « La question sociale ».

2. Voir les travaux d'Y. Schwartz et notamment le n° 116 d'*Éducation Permanente*.

3. Catherine Revuz, Laboratoire de psychologie du travail, CNAM. Séminaire 1996 : « Analyse des pratiques professionnelles ».

LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS

Par Mehdi Farzad

Lorsqu'un travailleur social reçoit un Rmiste dans son bureau, faut-il qu'il le traite comme quelqu'un ayant simplement une étiquette de Rmiste ou alors le regarder avant tout comme un être humain ayant des acquis divers comme tout le monde ? Cette question peut concerner n'importe quel professionnel confronté aux situations mettant en jeu les relations humaines.

PROBLÉMATIQUE

Les bouleversements des questions sociales et notamment la naissance de récents phénomènes de société (ZEP, RMI, SDF, la violence à l'école, etc.), exigent l'introduction de nouvelles approches dans l'exercice des métiers relatifs au champ social, éducatif, culturel, économique... En tant que professionnel, pouvoir considérer des usagers autrement que dans une relation bureaucratique, nécessite un changement profond, tant sur le plan des compétences et outillage professionnels que sur le plan du contenu des formations initiales. Cela renvoie, en fait, à une éducation professionnelle nouvelle faisant appel à la transversalité des savoir-faire.

Dans cette perspective, les mesures de reconnaissance et de validation des acquis peuvent être pensées comme un cadre officiel préparant les praticiens à adopter de tel changement. Elles pourront surtout favoriser les conditions optimales pour que les individus soient encouragés à revaloriser leurs compétences à partir de leurs acquis expérimentiels dont certains

71

n'ont jamais été reconnus ni validés par les institutions.

Bien que l'acte soit très ancien, les premiers programmes d'évaluation et de reconnaissance des acquis datent de 1945 aux États-Unis, et de 1975 au Québec. Il est relativement récent en France et son émergence, aussi bien dans le monde scolaire que dans celui des entreprises, traduit des révolutions paradigmatiques avant même de poser des questions de méthodes et de procédures (J. Ardoïno, 1987). Cela renvoie à une gestion autre des ressources humaines et matérielles, pour laquelle l'évaluateur et l'évalué doivent s'approprier des initiatives et des sensibilités nouvelles.

Comme le rappelle Guy Berger (1987), la prise en compte des acquis s'inscrit dans une dynamique de la « volonté d'une gestion serrée des ressources humaines ». De ce fait, la reconnaissance de différents acquis (capacité à mener un projet personnel en dehors de l'entreprise, expérience militante ou syndicale) devient alors une nouvelle pratique pédagogique et administrative au sein de l'institution.

72

En France, le terme de « reconnaissance et de validation des acquis » est, inscrit dans une politique gouvernementale et syndicale et représente des enjeux importants tant pour l'individu que pour les entreprises et les institutions d'enseignement supérieur initial ou professionnalisant (N. Meyer, 1987). Les enjeux les plus significatifs liés à cette question se situent à plusieurs niveaux et peuvent se présenter comme suit :

- La nécessité d'une gestion rigoureuse des ressources humaines prenant en compte l'ensemble des compétences virtuelles d'un individu aussi bien en entreprise qu'en situation de formation ou de chômage.
- L'exigence de justice dans le domaine de la formation vis-à-vis de personnes à priori très différentes. L'individu a droit à une reconnaissance officielle du capital de savoir-faire accumulé au cours de son itinéraire. Cela lui permettrait de se

voir reconnaître ses compétences actuelles, issues de ses expériences professionnelles ou personnelles... Même si il n'avait pas pu bénéficier, lors de sa formation initiale, de modes formels de connaissances (diplômes).

- L'utilisation massive des nouvelles technologies dans les entreprises a considérablement bouleversé le lien entre le monde du travail et les lieux de formation. Ces lieux ont besoin de se rapprocher davantage des nouvelles compétences et de savoir-faire des entreprises.
- La mobilité professionnelle est devenue un des phénomènes marquants de ces dernières décennies. Les salariés sont amenés de plus en plus à interrompre leurs activités professionnelles afin de suivre une formation (continue) ou envisager une réorientation.
- Le dynamisme de la formation continue et la diversification du public demandant une nouvelle compétence imposent le décroisement du système scolaire et la multiplication des passerelles permettant le passage d'un système de formation à un autre.

De manière générale, ces enjeux reflétant des pratiques et des approches réactualisées en matière de l'utilisation des ressources humaines dans tous les secteurs professionnels, devraient ouvrir de nouvelles perspectives pour les spécialistes de l'insertion socioprofessionnelle et pour la mission des lieux de formation dans la société. Ces perspectives pourraient être basées sur le rapprochement de l'offre et de la demande dans ce domaine. Ainsi au lieu de continuer à offrir des « solutions », toutes faites, formelles, instituées, standardisées, ou des formations purement et simplement académiques (sans faire participer le bénéficiaire aux différents stades décisionnels de ces « solutions »), le dispositif de reconnaissance et de validation des acquis, pourrait alors intervenir comme un moyen innovant pour une recherche participative de solutions, adaptées à chaque cas. C'est dans ce

sens et pour une meilleure reconnaissance des usagers et leur savoir-être que ce dispositif prend progressivement la forme d'une demande sociale. Il permettra aux praticiens et aux pédagogues d'organiser leurs outils méthodologiques et conceptuels à partir des demandes des individus et non seulement des logiques contraignantes et normatives des institutions.

Les institutions socio-éducatives par exemple pourront d'une part réactualiser les savoir-faire de leurs employés en fonction des demandes de leurs entreprises et d'autre part, mobiliser toutes les ressources de leurs usagers en fonction de cette nouvelle situation. En identifiant tous les acquis de leurs publics, les agents de l'insertion seront ainsi amenés à leur proposer des projets plus réalistes et prenant en compte leur particularité culturelle, sociale, scolaire, etc.

La pratique de la reconnaissance et de la validation des acquis peut également aider les personnes travaillant dans le secteur du développement des pays du Sud, permettant aux « développeurs » d'adapter leurs projet en fonction des réalités culturelles des pays où ils interviennent.

74

Dans le domaine de l'enseignement supérieur notamment, les mesures officielles de 1985, de 1992 et de 1993 du Ministère de l'enseignement supérieur, déterminent les conditions de validation des études, des expériences professionnelles et des acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur¹. Ce dispositif introduit en fait un changement dans la mission des organismes de formation et des universités pour qu'ils répondent davantage aux demandes sociales de leurs étudiants.

On peut d'ailleurs remarquer que l'introduction de ces mesures dans les universités françaises, va dans le sens des pratiques de formation, déjà anciennes, de certains lieux de formation supérieure pour adultes. Parmi eux, on peut en particulier citer les collèges coopératifs qui depuis de nombreu-

ses années offrent des formations diplômantes à partir de programmes individualisés conçus à l'issue d'une lecture approfondie des acquis expérientiels de chaque étudiant².

Mais quelque soit le domaine d'intervention, pour qu'elles soient réalisables, les pratiques de reconnaissance et de validation des acquis exigent un apport théorique et un dispositif méthodologique sur lesquels elles doivent s'appuyer.

Outre les expériences que nous avons déjà réalisées sur ce thème, notamment en collaboration avec S. Paivandi, nous allons choisir l'interactionnisme symbolique comme support théorique et épistémologique³. Quant aux outils nécessaires pour ce travail, nous pourrions nous servir des outils méthodologiques issus de la démarche ethnographique.

Initialement, le terme ethnographie désignait la description (graphie) d'un ethnos (un peuple, une culture, un groupe) qui a été au départ pratiquée dans les sociétés lointaines. Celle des sociétés modernes, appelée ethnographie urbaine a été développée au début du siècle par les sociologues de l'Université de Chicago. Ils étaient influencés par plusieurs apports et expériences, notamment le travail de terrain en anthropologie, le travail social, les techniques du journalisme d'enquête (R. Park, personnalité importante à l'*École de Chicago*, était un ancien journaliste de reportage), les études dites de « communauté ».

L'ethnographie soutient l'idée que chaque groupe construit ses propres réalités culturelles distinctes. Et pour arriver à les comprendre, il faut les observer de l'intérieur, ce qui d'ailleurs n'est pas toujours facile étant donnée la distance culturelle qui existe souvent entre l'ethnographe et le groupe étudié. Ce qui rend nécessaire pour l'ethnographe une présence relativement prolongée dans ce groupe, d'abord pour y être accepté, ensuite pour apprendre sa culture, ses codes, ses règles, ses réalités (ici, ses acquis). Pour ce faire, il doit négocier son accès au terrain et décrire la situation de l'inté-

rieur, afin qu'il arrive à rendre compte de la situation à partir des points de vue de ses acteurs.

Le travail ethnographique ainsi défini implique donc fondamentalement l'observation participante qui comprend à la fois l'ethnographie en son ensemble et les observations prolongées faites sur le terrain en participant à la vie du groupe, les entretiens ethnographiques et l'analyse de « matériaux » officiels et personnels (lettres, autobiographies, récits de vie... et journaux personnels). En règle générale, ces matériaux se produisent conjointement par le sujet et par le chercheur.

Selon Bogdan et Taylor (1975), l'observation participante est « une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées par le chercheur (...) ». Ainsi, l'observateur s'immerge personnellement dans la vie des personnes observées en « partageant leurs expériences ».

Aujourd'hui, le terme ethnographie s'inscrit toujours dans une perspective plutôt compréhensive qu'explicative, désigne une discipline à part entière comprenant à la fois une méthode (l'observation participante) et un travail d'interprétation des données recueillies au cours de la démarche ethnographique.

Quant à l'*interactionnisme symbolique* en tant que courant de la sociologie américaine, il a été fondé à Chicago par G.-H. Mead, au début du siècle, mais c'est son successeur H. Blumer qu'il invente le terme en 1937-38. L'idée centrale de l'interactionnisme symbolique consiste à dire que les gens sont les producteurs de leurs propres actions et signification. Les individus vivent dans un environnement matériel, mais les objets de cet environnement ont des « sens » particuliers pour chacun, selon les moments. Parmi les notions importantes de l'interactionnisme symbolique, on peut notamment citer, la « définition de la situation » et « l'autre généralisé ».

Les stimuli qui produisent les réactions « instinctives » sont les « signes naturels » à distinguer des symboles significatifs (Mead, 1932). Ces symboles sont indispensables aux interactions entre les individus et sont en même temps produits dans ces interactions : on parle alors de l'interactionnisme symbolique.

Le langage et les gestes comptent parmi ces systèmes symboliques, d'où la nécessité pour un évaluateur intéressé par les acquis des gens de comprendre les situations vécues et décrites par eux, à partir de leur langage et leurs gestes

Mais avant cela, il serait utile de voir quels sont les principaux concepts nécessaires à la question de la reconnaissance et de la validation des acquis.

LES NOTIONS

Acquis

Le terme « acquis » comprend l'ensemble des expériences de vie d'un individu. Ils ne sont pas souvent validés par « le système d'examen traditionnels ». Les acquis peuvent recouvrir des savoirs et savoir-faire cognitifs, techniques et comportementaux maîtrisés par l'individu résultant des expériences personnelles, sociales ou professionnelles ainsi que des formations initiales et continues. Dans le contexte de reconnaissance des acquis officiellement en cours, comme le souligne J. Aubret (1993), le mot acquis désigne d'abord « les acquis de l'expérience par opposition aux acquisitions résultant de formations académiques »⁴. Cela peut concerner des apprentissages effectués dans les établissements d'enseignement, ceux réalisés au cours de la vie, par les moyens de communication, l'étude personnelle, les activités associatives, le bénévolat...⁵.

La validation des acquis renvoie à la reconnaissance des aptitudes des individus et pas seulement à leurs capacités académiques. La différence entre l'aptitude et la capacité se si-

tuerait alors au niveau de variables hypothétiques. En tant que notion cognitive en effet, le terme acquis renvoie à la fois aux aspects observables (l'individu sait faire) et hypothétiques (l'individu pourrait faire). Les acquis expérimentiels émergent quant à eux de l'expérience de la vie quotidienne.

Aptitude

Parfois confondu à tort avec le mot capacité, le terme désigne alors ce que l'individu est capable de faire. L'usage du concept d'aptitude n'implique aucune prise de position préalable quant à l'origine des aptitudes (inné ou acquis). Le mot aptitude est l'une des traductions du mot anglais « ability » et s'emploie dans plusieurs contextes : aptitude physique, psychomotrice, aptitudes verbales, spatiales, numériques, techniques, sociales, aptitude générale (aptitude à résoudre un large éventail du problème), aptitude sociale (aptitude à comprendre autrui et à nouer des relations sociales).

L'auto évaluation

L'auto évaluation peut être une évaluation de soi-même et/ou par soi-même. En soi cette forme d'évaluation n'est pas incompatible avec des évaluations faites par autrui et au contraire, peut apporter des éléments d'appréciation aux prises de décision des évaluateurs d'extérieurs. Parmi les effets positifs de l'auto-évaluation, on peut en particulier mettre l'accent sur les motivations des individus à mieux se connaître et à procéder à une identification de leurs propres points forts et leurs lacunes. Se donner les moyens de s'auto-évaluer, c'est de se donner les moyens de participer activement à leurs projets personnels tant dans le domaine personnels que professionnels. Cependant, l'auto-évaluation ne peut pas être considérée comme le seul, ni le premier objectif du bilan personnel et professionnel dans le dispositif de reconnaissance des acquis.

Bilan

L'usage social de ce mot tend à se généraliser pour désigner

toutes les formes d'évaluation de soi ou d'autrui associée à des actions d'orientation, de sélection, de formation, de gestion des emplois dans les entreprises et les administrations. Les bilans deviennent les outils de contrôles, de régulation et les indicateurs des changements d'orientation dans la mesure où ils préparent les décisions. Dans le domaine de l'orientation et de l'insertion professionnelle par exemple, il convient de faire en sorte que la référence à la notion de bilan ne soit gardée que pour désigner les activités d'évaluation des ressources et des potentialités individuelles. Ce sont ces ressources et potentialités qui déterminent l'efficacité sociale et professionnelle et l'action d'orientation s'appuie dans ce cas sur ces évaluations. Qu'il s'agisse d'une orientation vers une formation qualifiante, ou d'une orientation vers un emploi ou la mise en place de projets personnels ou autre, le registre d'évaluation reste le même.

L'orientation

Le système qui est appelé à reconnaître les acquis de quelqu'un, oriente en même temps cette personne vers un objectif (professionnel, universitaire, etc.). Tout en évaluant le niveau de l'individu, ce système tente également de réguler la situation de l'individu.

79

La validation.

Pour officialiser sa démarche, procéder à une opération de certification et d'attestation de reconnaissance de l'individu, le dispositif de reconnaissance doit se terminer par une validation. Ceci signifie que la validation ne peut exister que lorsqu'il y a d'abord une reconnaissance⁶ et dans cette perspective, la validation est considérée comme une décision institutionnelle légitimée par une loi. C'est donc tout à fait possible qu'une expérience soit reconnue mais pas validée car, pour la validation la reconnaissance est indispensable mais le passage de la reconnaissance à la validation n'est pas automatique.

Équivalence

Elle se fait par le décret de loi et peut être considérée comme une estimation. En règle générale, l'équivalence ne se discute pas.

Histoire de vie

Les acquis des individus s'inscrivent dans leur histoire de vie et pourraient être identifiés à partir d'une lecture des moments clefs de la vie. Par une approche intéressant les parcours individuels, il est possible de trouver la construction raisonnée des compétences personnelles et professionnelles confrontées à l'offre et à la demande. L'approche des histoires de vie comme outil peut rendre compte des rôles (souvent informels) que les individus ont joué et pourront jouer dans un cadre plus officiel.

En résumé, la relation entre ces différentes notions peut se présenter ainsi :

**Évaluation —> Reconnaissance —> Équivalence
—> Validation**

80

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

La méthodologie à utiliser pour reconnaître et valider des acquis expérientiels des individus, en situation professionnelle, en formation ou au chômage, peut s'appliquer au niveau individuel ou collectif. Elle s'utilise dans diverses situations et prend des formes variées : interventions auprès d'un groupe de professionnels, projet d'étude au sein d'un groupe ou d'une institution et enfin, sous forme individuelle auprès d'une personne en situation d'emploi, d'orientation professionnelle ou du chômage.

1. Apports théoriques et méthodologiques

a) les concepts clefs liés à ethnographie interactionniste (situation, perspective, négociation, stratégie, culture, carrière).

b) les concepts liés à la reconnaissance des acquis personnels, professionnels et académiques : acquis, validation, expérience, équivalence, valorisation, culture.

2. Exercice : reconnaissance des acquis

a) la durée de cet exercice n'est pas limitée.

b) développement, compréhension et analyse des acquis

c) déroulement : On procédera par groupes de deux ou plusieurs personnes

Il s'agit de comprendre le sens local des acquis existants chez l'individu. Pour cela on utilisera un ou plusieurs outils méthodologiques issus de l'approche ethnographique et interactionniste (observation, entretien, discussion non structurée, documents personnels ou officiels, histoire de vie, matériel audiovisuel, etc.) Le choix de ces outils dépend du contexte et de la situation dans laquelle se trouvent les individus bénéficiaires de situation de reconnaissance des acquis. Tout au long de cet exercice, il est nécessaire non seulement d'écouter avec une grande attention les propos, mais aussi de prendre des notes.

81

Pratiquement, cet exercice se répète chaque fois que les personnes changent et les propos recueillis et écrits font l'objet d'une analyse rendant compte du développement des acquis annoncé au début de l'exercice, de la compréhension de la démarche ethnographique et de l'analyse de contenu. L'analyse des données concerne aussi bien le contenu des thèmes abordés sur les acquis que la pratique de l'ethnographie.

À partir de tableaux croisés et les résultats obtenus, l'exercice sera centré sur les possibilités de transférabilité des acquis repérés en situation souhaitée (travail, études, exercice professionnel, etc.). Cette opération se concrétisera par la formulation d'une orientation adaptée et optimale.

¹. Voir les décrets n° 85-906 du 23 août 1985 et n°93 538 du 27 mars 1993. Ce décret précise la Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992

². A la lecture de l'extrait de la *Charte du groupement des Collèges Coopératifs*, on s'aperçoit que les collèges se reconnaissent dans une philosophie commune de l'éducation et de la formation, en se référant aux courants exprimés dans les « pédagogies actives », « les éducations et universités populaires » et les « universités ouvertes »... En passant des accords avec des universités, notamment pour la certification de leurs formations, ils pratiquent une éducation par la recherche-action qui est selon eux, une incitation à l'autoformation accompagnée, dans laquelle l'apprenant explore et construit des savoirs dans le cadre de son projet individuel relié aux projets collectifs auxquels il collabore... On observe ainsi que les pratiques pédagogiques en cours dans les Collèges Coopératifs depuis de nombreuses années, valorisent essentiellement les acquis personnels et « non-validés » des individus en leur offrant la possibilité de poursuivre des études supérieures (Bac+3 et Bac+4).

³. C'est avec Saeed Paivandi, enseignant à Paris VIII que nous menons depuis plusieurs années, des recherches sur le thème de validation des acquis (Cf. bibliographie). Voir notamment, « Université : Reconnaissance et validation des acquis », *Actualité de la formation permanente*, n° 137 (juillet-août 1995).

⁴. Aubret (J.) et Gilbert (P.), *La reconnaissance de la validation des acquis*, Puf, Col. « Que sais-je? », 1993.

⁵. Barkatoolah (A.), « Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis (Québec-Etats-Unis) », in *Pratique de Formation/Analyses*, numéro spécial, Formation Permanente Université Paris VIII, 1987

⁶. La reconnaissance se fait souvent à deux niveaux : personnel et institutionnel.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

82

Ardoino J. (1987), Éditorial de la reconnaissance des acquis: enjeux, terrains, pratiques, in *Pratiques de Formation/Analyses*, service de Formation Permanente, l'Université Paris VIII.

Ardoino J. & Barbier R. (1983), *Recherche-action et intervention, Colloque : chercheurs-praticiens 1980*, in *Pratiques de Formation/Analyses*, service de Formation Permanente, l'Université de Paris VIII.

Aubret J. & Gilbert P. (1995), *La reconnaissance des acquis*, Paris, Puf

Aubret J. et Meyer N. (1994), *La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur : les enjeux*, (sous la direction de.) in, *Pratiques de Formation/Analyses*, service de Formation Permanente, l'Université de Paris VIII.

Aubret F. & Aubret J. & Damiani C. (1993), *Les bilans personnels et Professionnels*, Paris, EAP (Collection Orientations).

Aubret J. et al. (1989), *Reconnaissances des acquis et outils d'évaluation*, in, *Pratiques de Formation/Analyses*, service de Formation Permanente, l'Université Paris VIII.

- Auduc J.-L. & Bayard-Pierlot J. (1993), *Le système éducatif français*, Créteil : CRDP
- Authier M. & Levy P. (1992), *Les arbres de connaissance*, (préface de M. Serres), Paris, La découverte
- Barbier R. (1996), *La recherche-action existentielle*, Anthropos
- Bédoué C. & Espinasse J.-M. (1995), « L'Université et ses publics », in *Éducation et Formations*, n°40
- Berger G. & Meyer N. (1988), *Reconnaissance des acquis-étude à caractère documentaire*, in *Pratiques de Formation/Analyses*, Collection « thématiques », Service de Formation Permanente, Université Paris VIII
- Berger G. & Mesnier P.-M. (1987), « Les enjeux sociaux de la reconnaissance des acquis », in *Pratiques de Formation/Analyses*, Formation Permanente Université Paris VIII
- Berthier P. (1996), *L'ethnographie de l'école*, Anthropos
- Bogdan R. et Taylor S.-J. (1975), *Introduction to qualitative research methods : A phenomenological approach to the social sciences*, New York, J. Wiley
- Coulon A. (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Puf
- Crozier M. & Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil
- De la Barre J. & Farzad M. (1990), « L'interactionnisme dans la salle de classe: jalons pour le travail de terrain en milieu scolaire », in *Pratiques de Formation/Analyses*, service de Formation Permanente, Université Paris VIII
- De Queiroz J.-M. & Ziotkovski M. (1994), *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Les PUR (Presses Universitaires de Rennes)
- Deroche H. (1984), *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Document OCI, n° 1. Quebec
- Desroche H. (1990), *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Les éditions Ouvrières
- Direction de l'évaluation et de la prospective du MEN « DEP » (1994), *Tableaux statistiques*, Paris, n° 6294
- Ennaffa R. & Paivandi S. (1992), *Enquête test sur les adultes en reprise d'études*, (rapport d'études), DEP / CRIPPE
- Farzad M. & Paivandi S. (1995), « Université : Reconnaissance et validation des acquis », in *Actualité de la formation permanente*, n° 137.
- Farzad M. & Paivandi S. (1994), *Enquête sur un public d'étudiants entré à l'Université par validation des acquis*, *Pratique de Formation/Analyses*, service de Formation Permanente, l'Université Paris VIII

- Farzad M. (1990), « Un exemple d'ethnographie constitutive : la commission pédagogique de l'U.F.R. 8 » dans *L'approche ethnographique : l'école et la formation des adultes*, in *Pratiques de Formation/Analyses*, service de Formation Permanente, l'Université de Paris VIII
- Gausson F. (1992), « Le diplôme contre le chômage », *Le Monde de l'éducation*, n° 199
- Hermelin Ch. & Missotte Ph. (1995), *La démarche monographique : Vers la recherche-action en pratiques sociales*, Document du Collège Coopératif-Paris.
- Hess R. & Savoye A. (1993). *L'analyse institutionnelle*, Paris, Puf
- Kerr C. (1963), *The user of the university*, New York, Harper & Row
- Lapassade G. (1991), *L'ethnosociologie*, Méridiens Klincksieck
- Lobrot M. (1992), *A quoi sert l'école ?* Paris, A. Colin
- Lourau R. (1970), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Editions de minuit
- Mead G.-H. (1932), *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, C. W. Morris (ed.), Chicago University of Chicago Press (trad. fr. Mead, l'Esprit, le Soi, la Société, Paris, Puf.
- Meyer N. (1987), Avant-propos, *L'expérience nord-américaine en reconnaissance des acquis*, in *Pratique de Formation/Analyses*, service de Formation Permanente, l'Université Paris VIII
- Pagès M. (1986), *L'orientation non directive*, Paris, Dunod
- Paivandi S. & Raganeau C. (1994), *Enquête sur les enseignants-décideurs institutionnels à l'Université Paris 8*, in *Pratique de Formation/Analyses*, service de Formation Permanente, l'Université Paris VIII
- Padioleau J.-G. (1986), *L'ordre social (Principes d'analyse sociologique)*, Paris, Logiques Sociales, Paris, l'Harmattan
- Peretti de A. (1993), *Controverses en éducation*, Paris, Hachette
- Pineau G. & Le Grand J.-L. (1993), *Les histoires de vie*, Paris, Puf
- Service des Études Informatiques et Statistiques du MEN (1982), *Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires*, doc. n° 5164
- Trow M. (1973), *Problems in the transition from elite to mass higher education*, Berkeley, Carregie commission on higher education
- Woods P. (1990), *L'ethnographie de l'école*, A. Colin

ARTS CREATEURS DE NOUVEAUX ESPACES

LES ATELIERS D'ARTISTES EN RESIDENCE

Par Hugues Bazin

Nous travaillons depuis plusieurs années sur le développement en France des arts de la « rue », en particulier l'art appelé hip-hop (graff, rap, danse)¹. Ils puisent leur énergie dans un lien puissant avec la vie quotidienne, énergie vitale, canalisée par l'art, orientée culturellement par des valeurs. Ils s'inscrivent dans un jeu d'appel/réponse entre des artistes et leurs environnements, permettant à chacun de trouver une place active dans un processus de création de nouveaux espaces.

Nous cherchons des lieux et des temps privilégiés où pourrait se développer cette *pratique sociale complète*. Les ateliers d'artistes en résidence représentent un de ces espaces de rencontres privilégiées entre artistes confirmés et jeunes créateurs.

Invités à s'installer dans un lieu précis en accueillant des stagiaires d'une région, les ateliers d'artistes en résidence créent un autre « lieu ». L'environnement, les modes de vie et les modes de connaissance de jeunes issus des quartiers populaires, constituent autant de matériaux soumis à la rigueur d'un travail artistique. Cette expérience se conclut par la présentation d'un spectacle, moment privilégié d'une rencontre entre artistes et public, œuvre de création et jugement esthétique. Il participe à l'évaluation et à la validation de l'expérience. Le déroulement de l'expérience peut s'ef-

85

fectuer sur un module unique (une ou plusieurs semaines) ou encore sur plusieurs modules espacés sur une année.

Le terme « atelier-résidence » peut donc revêtir plusieurs types d'initiatives. Au delà de la forme des ateliers, la contribution à ce travail artistique dans un temps et un espace donnés, constitue pour les jeunes une expérience initiatique, esthétique, communicationnelle. Elle participe à une expérimentation dans un cheminement individuel et collectif où l'atelier propose un contexte émotionnel producteur de sens.

À travers la notion de « pratique sociale complète », nous posons l'hypothèse que dans ces espaces se jouent des processus de transmission, de socialisation et d'intégration.

En partant du travail effectué sur les formes artistiques par les ateliers-résidence, notre recherche - dans la durée - a pour but d'évaluer les répercussions que l'ouverture de ces espaces provoquent dans le cheminement de jeunes issus des quartiers populaires, et dans le rapport que ces derniers entretiennent avec leur environnement social et culturel.

86

Au delà du label « atelier-résidence », le choix de ces espaces sera donc conditionné par leur possibilité de développer à la fois une expérience de création et de transmission en rapport avec les expressions culturelles et artistiques de la « rue » où la « rue » se conçoit comme mode d'expérimentation échappant aux formes instituées.

C'est la qualité de ces lieux à développer ces liens qui nous permettra de prétendre à une certaine représentativité en tant que nouveaux espaces intermédiaires.

L'augmentation actuelle des initiatives de type « ateliers-résidence » révélerait le rôle important joué par l'art dans la production de ces espaces. L'art hip-hop, pour la forme riche et complexe de l'espace qu'il ouvre, se place naturellement au premier plan.

CONDITIONS D'ÉMERGENCES DE NOUVEAUX ESPACES

Dans un récent livre, Philippe Hucher dresse une comparaison entre la naissance du jazz et du rap : « aux États-Unis, le rap occupe la place qui était celle, en d'autres temps, du jazz dans les ghettos »². Ces deux formes d'expressions artistiques puisent dans les mêmes racines, la culture de résistance des peuples opprimés, en l'occurrence celle du peuple noir déporté par l'esclavage. A partir des restes d'une culture disloquée, une nouvelle culture réinterprète ou récupère à la lisière des institutions, les modèles sociaux et culturels dominants pour en faire un contre-modèle se distinguant par un mode de vie et une esthétique³. « La culture "jazzy", est l'expression du désespoir, la mémoire d'un peuple - mémoire faite de légendes, de chroniques -, l'expression de la sensualité, une émotion transmise par le jeu du musicien (*feeling*), une pulsation soutenue par le rythme »⁴.

Pour ces raisons un mépris fut opposé par une culture dominante à la naissance de ces musiques ou de ces danses développées sur le porche des « maîtres ». Le jazz, malgré ses lettres de noblesse, inspire encore certaines critiques. Mais c'est le hip-hop, pareil aux débuts du jazz, qui concentre aujourd'hui les qualificatifs dévalorisants (« vulgarité », « médiocrité »...), les attitudes méfiantes. Bien que nous puissions aspirer à la dissolution de la dichotomie entre arts populaires et arts de la rue, les « arts de la rue » ne seront rarement considérés comme « beaux-arts » parce qu'en « qualifiant d'esthétique le jugement du goût et l'expérience du beau et du sublime, les théoriciens ont aussi essayé de développer et de réformer ces expériences dans certaines directions »⁵. La considération par exemple que l'art se doit d'être désincarné, séparé de la vie et de toute matérialité, une expérience ascétique seule accessible à une minorité capable d'en apprécier la valeur. L'idée aussi peut-être plus grave que l'art

populaire abaisse le niveau culturel et représente un danger pour les formes d'intégration.

Un demi-siècle sépare l'arrivée du jazz et du hip-hop en France. Ils furent rapidement intégrés, créant leurs propres foyers artistiques. Cependant la différence semble se situer sur le mode d'appropriation. Ce fut pour le jazz dans l'après-guerre, une démarche contestataire d'une avant-garde intellectuelle contre l'art établi, alors que le hip-hop au début des années 80 correspond à un mouvement d'effervescence issu des quartiers populaires et des milieux de l'immigration produisant des espaces interstitiels⁶ échappant en partie au maillage institutionnel. Les conditions d'apparition de l'art hip-hop se rapprochent plus en cela du jazz à ses débuts. Bien que les cités françaises ne soient pas comparables aux ghettos américains, le hip-hop s'est développé sur un terrain de décomposition correspondant à une dissociation des processus de socialisation, d'intégration et d'accès à l'emploi au même titre que le jazz au début du siècle s'est développé dans l'univers de la domination ségrégationniste.

88

La dissociation de ces processus peut conduire à des formes de socialités ou plutôt de civilités⁷ parfois riches, mais séparées d'un véritable pouvoir d'intégration. C'est vrai pour les jeunes habitant les quartiers appelés « sensibles ». Ou inversement, il peut s'agir de formes d'intégration secondaire appelées « insertion » par les politiques sociales, sans que cette insertion suscite l'apparition de nouvelles solidarités (exemple de l'allocation RMI et des Commissions Locales d'insertion). Dans ces deux cas de figure (socialité sans intégration, intégration secondaire sans socialité), ceux que l'on nomme les « exclus » sont rarement isolés de tous liens sociaux. Mais la perte de leur utilité sociale indique qu'une « question sociale », bien que métamorphosée, reste toujours déterminée par un rapport au travail⁸.

Cela nous permet de préciser que le terme « exclusion » ne

correspond pas à l'absence d'interactions (acception classique) mais à la difficulté ou l'impossibilité de créer un espace où ces interactions prennent sens.

problématisation du champ de recherche

Le hip-hop peut se concevoir comme une tentative de réponse par la création d'espaces intermédiaires où des pratiques prennent sens. En cela nous pouvons considérer les expressions culturelles et artistiques du hip-hop comme arts et cultures de la « rue », non simplement pour le lien privilégié qu'ils entretiennent avec l'espace urbain mais aussi pour la création d'espaces propres où se déroulent différents processus. Ces processus sont de l'ordre de la professionnalisation (en l'occurrence dans les voies artistiques), de la socialisation (de jeunes issus en majorité des milieux populaires et de l'immigration), et de l'intégration culturelle.

Dans ce cadre, l'art ne va pas résoudre la question sociale mais il peut en éclairer la teneur, dévoiler la tension entre ces différents processus qui participent à la recomposition d'une cohésion sociale, c'est-à-dire une vision cohérente de l'individu dans sa relation aux autres et de son rapport au monde. En cela, l'art crée des espaces qui font sens pour les personnes impliquées dans ces processus.

Précisons ce que nous entendons par processus de professionnalisation, de socialisation et d'intégration.

Nous entendons par professionnalisation dans le domaine de l'art :

- La capacité de travailler les éléments d'une œuvre de création : matériaux, outils, formes, énergies, sens,
- La capacité d'instaurer des espaces propices à la création,
- La capacité de diffuser les œuvres de création et d'en bénéficier économiquement,
- La capacité de transmettre une expérience.

Nous entendons par socialisation :

- La capacité de s'inscrire dans un jeu d'interactions producteur de sens,
- La capacité de construire des repères, des valeurs,
- La capacité de se projeter dans le passé et l'avenir,
- La capacité de créer des identités (uniques et identiques) et de jouer sur ces identités.

Nous entendons par intégration :

- La capacité de développer une utilité sociale, civique, politique,
- La capacité d'acquérir une place publiquement reconnue (rôles et statuts),
- La capacité d'appartenir à un tout, une collectivité, une histoire, un patrimoine commun,
- La capacité d'engager des rapports sociaux et des luttes porteuses d'enjeux de société.

90

C'est ici la *tension* entre ces processus dans les espaces ouverts par les expressions artistiques que nous cherchons à relever. Il s'agit de prendre en compte l'ensemble d'un espace temporel, spatial, initiatique, symbolique. Autrement dit, il s'agit de se placer au niveau d'une échelle sociale, culturelle, artistique qui fasse sens pour les personnes, artistes ou acteurs qui développent ce mouvement.

Les ateliers-résidence nous apparaissent comme des unités de sens cohérentes, représentatives des espaces ouverts par les expressions artistiques et culturelles de la rue. Nous entendons par « unité de sens », la possibilité d'accéder à un « maximum de conscience possible » où « tous faits humains constituent des processus de structuration significative orientés vers des équilibres provisoires et dynamiques »⁹.

L'échelle de cette conscience s'élargit au fur et à mesure d'une maturation des différents processus, eux-mêmes mesurables au développement des espaces où les pratiques et expérimentations prennent sens. Il existerait une concordance entre échelle de conscience, maturation des processus et développement d'espaces intermédiaires.

Ainsi, avec un recul d'une quinzaine d'années, nous observons pour le hip-hop un changement d'échelle de ces espaces. Les premiers espaces furent ceux de la rue (au sens propre) : murs urbains pour le graff, cages d'escalier pour la danse, terrains vagues où se déroulèrent des rencontres artistiques et où s'exerçaient librement des défis entre DJ, rappeurs, danseurs, graffeurs, radios libres pour les DJ's, véritables laboratoires où s'expérimentaient de nouveaux sons... Aujourd'hui se créent d'autres espaces plus formalisés : ateliers d'artistes en résidence, studios d'enregistrement, rencontres et festivals régionaux ou nationaux, etc.

Tous ces espaces ont pour points communs de proposer à travers l'art, des repères, des balises dans les parcours individuels et collectifs.

Parmi ces repères, deux nous paraissent importants à relever :

- la création de lieux « habités », événementiels, spectaculaires ou non. Ces lieux n'appartiennent à personne, ils sont mobiles, se sont des événements dans l'espace où s'accomplissent différents processus.
- le rôle de personnages symboliques, des « maîtres-artistes », des « *êtres-lieu* ». Ils représentent dans des lieux donnés la double capacité de créer et de transmettre.

Autre manière d'évoquer ces rencontres privilégiées entre les individus, est de parler de « points nodaux » temporels, géographiques, symboliques d'un réseau qui comme tout réseau ne possède pas un centre particulier mais de multi-

ples centralités. Ce sont des lieux de confrontations, ils créent de la différence tout en confirmant une appartenance, c'est une tension particulière entre le proche et le lointain. C'est en cela que les ateliers-résidence peuvent aussi représenter une unité de sens, comme points nœuds dans l'extension d'un réseau.

Un élargissement s'est opéré : dans les formes physiques de ces espaces et dans leurs capacités à développer différents processus. Bien que les artistes préservent toujours des rapports privilégiés avec la rue (valeur symbolique), nous voyons se modifier sa signification (conscience) avec la création d'espaces intermédiaires de socialisation, d'intégration et de professionnalisation.

Il existe donc une correspondance dynamique entre la rue (dans le sens propre d'un espace interstitiel entre les formes urbaines) et la « rue » (dans le sens d'un espace interstitiel entre les formes instituées de socialisation, d'intégration et de professionnalisation).

AXES DE RECHERCHE

92

Nous partons de l'hypothèse que dans les lieux créés par les ateliers-résidence, peut exister une pratique sociale complète. Nous entendons par pratique sociale complète la possibilité de développer un lien entre processus de socialisation, d'intégration et de professionnalisation. Il ne s'agit pas d'aborder chacun de ces processus séparément mais à partir du jeu des tensions provoquées par le travail artistique dans un espace donné. En d'autres termes, une pratique sociale complète développe un lien (ou tension) entre dimension locale et globale, particulière et universelle, communautaire et individuelle, territorialisée et déterritorisée, innovatrice et conformiste, etc.

Le propre du « lieu » tel que nous l'entendons dans le processus de création artistique est d'être un « espace en liberté ».

Dans le sens où il échappe à un stéréotype social assigné à une forme urbaine. Nous trouvons par exemple cette assignation derrière le terme « banlieue... défavorisée, sensible, chaude, etc. » qui attribue la dégradation du lien social à la forme des grands ensembles, si bien que le terme simple de « banlieue » est synonyme de « problèmes ».

Le lieu événementiel de la création artistique nous emmène au contraire sur un territoire inconnu échappant ou résistant à cette assignation. Il propose un décadrage, liberté nécessaire à l'œuvre de création. Ce décadrage dans le temps et l'espace, dans les pratiques et les représentations, déstabilise le cheminement d'une expérience. La stabilité d'une telle expérience « n'est pas seulement inaccessible, elle est indésirable, car l'art réclame d'être stimulé par des tensions, des explosions nouvelles »¹⁰. Mais paradoxalement, tout en bouleversant les repères, s'accomplit grâce à la formation d'un espace, un travail d'initiation et d'apprentissage permettant d'accéder à un certain équilibre dans le cheminement.

Aussi parlons d'un « espace en liberté » plus que d'un « espace de liberté », car dans cet espace hors-contexte, s'exercent les contraintes inhérentes à la tension entre création et apprentissage, recherche artistique et initiation à la vie.

En partant de cette tension nous pouvons ainsi construire une grille de lecture et d'analyse qui nous éclaire sur l'ensemble des processus en jeu. Cette grille pourrait être reprise comme trame d'une grille d'entretien.

Parmi ces tensions nous pouvons citer :

- la tension entre le nécessaire décadrage spatial du lieu propre à la création artistique et la nécessaire appartenance à une collectivité territoriale propre à la visibilité des groupes sociaux et leur reconnaissance. Est-ce que la création de « lieux » comme les ateliers-résidence correspond à la conquête d'un nouveau territoire ? Y a-t-il développement d'une

mobilité à la mesure du développement d'un nouvel espace ?

- la tension entre le caractère éminemment individuel de l'expérience artistique et le cadre collectif dans lequel s'exerce cette expérience, entre le renforcement de l'individualité dans ce parcours et la référence à un groupe social et/ou une communauté. Nous nous interrogerons sur la tension entre formation de valeurs universelles et affirmation de traits particuliers.

- la tension entre art et culture. La culture travaille sur les valeurs, les représentations, les manières d'être et de faire. L'art travaille sur des formes artistiques qui accèdent à une vie autonome (style). Il arrache, sort, se détache d'un contexte socioculturel. Nous nous interrogerons sur cette synergie entre la singularité des formes artistiques en évolution et le brassage et l'enrichissement continu d'une culture vivante.

- la tension entre les contraintes liées à un travail d'apprentissage auprès des jeunes (transmission/initiation) et l'indispensable liberté nécessaire à la constitution d'une œuvre de création. Cette tension peut se décliner de différentes façons : conflit entre héritage/continuité et rupture/innovation, entre aspirations juvéniles en voie de socialisation (repères, normes) et professionnalisation d'artistes approfondissant une recherche créative... Nous nous interrogerons sur les repères et les valeurs qui se construisent ici.

- la tension entre l'appartenance à un espace intermédiaire et la reconnaissance d'un statut. Nous nous interrogerons sur les contradictions posées sur la voie d'une professionnalisation : la reconnaissance d'un statut d'artiste détaché du milieu culturel d'origine, et une démarche subversive se réclamant d'une culture de résistance.

Le lieu (espace/temps) propose des repères dans les diffé-

rents processus évoqués où l'art est indissociable d'une expérience. Considérer l'art comme expérience, c'est dire que « l'essence et la valeur de l'art ne résident pas dans les seuls objets d'art mais dans la dynamique et le développement d'une expérience active au travers de laquelle ils sont à la fois créés et perçus »¹¹.

C'est en cela que l'art de la rue possède une « fonction sociale », non pour résoudre des problèmes sociaux, mais pour créer les conditions favorables d'une synergie entre développement d'une expérience et développement d'un espace.

Pour ces raisons, notre axe de recherche se bâtit autour du travail, des représentations, des discours sur les formes artistiques pour mieux appréhender l'ensemble d'un espace social et culturel.

D'où l'importance de s'attacher aussi à « l'avant » et « l'après » atelier résidence, pour mesurer, entre l'espace d'expérimentation de l'atelier et l'espace habituel de vie, les écarts, l'amplitude des répercussions de la « tension » entre les processus. Il s'agit de prendre en compte plusieurs plans :

- l'évolution d'un cheminement individuel et collectif dans le cadre d'une expérimentation : la maîtrise des matériaux utilisés dans l'œuvre artistique, l'acquisition d'un savoir être et d'un savoir faire, le cheminement d'un langage et d'une conscience...
- l'évolution des rapports sociaux dans le cadre de vie et l'évolution des pratiques institutionnelles et des actions publiques dans la prise en compte d'espaces intermédiaires : ouverture d'espaces d'affirmation, de confrontation, de négociation...

L'efficacité et l'intérêt de l'intervention du chercheur sont donc liés à la possibilité de couvrir plusieurs temps et espaces, de travailler dans la durée afin de prendre le temps de cheminer en même temps que les acteurs et les artistes dans ces diffé-

rents lieux. Comme nous venons de le souligner, à côté du lieu particulier de l'atelier, il s'agit de rencontrer avant, et après le stage les individus concernés (jeunes, artistes encadrant les stages, responsables institutionnels). Ceci est indispensable à un travail comparatif sur l'évolution du rapport entre formes artistiques et formes de vie. Il s'agit de pouvoir replacer l'expérience de l'atelier dans le développement d'un processus de socialisation et d'intégration, de repérer le lien avec les lieux de vie habituels, de mesurer l'impact sur la création de nouveaux espaces et les rapports sociaux dans les quartiers dont sont issus les jeunes concernés.

Il nous paraît donc important d'être intégré à l'ensemble du projet en prenant en compte une triple acceptation :

L'acceptation des institutions locales participant au projet, reconnaissant dans la recherche la possibilité d'inscrire la trace et l'analyse d'une expérience dans la cohérence d'une action dans le domaine culturel et artistique.

L'acceptation des artistes encadrant le projet, reconnaissant l'apport réflexif que peut amener la présence d'un chercheur qui, tout en étant extérieur, participe activement au processus même d'une recherche engagée par tous si nous considérons le travail de création artistique aussi comme un travail de recherche.

L'acceptation des stagiaires eux-mêmes, reconnaissant tout au long d'un cheminement dans la durée, un « voyageur » à leur côté qui en cela contribue à éclairer leurs expérimentations dans ce voyage représenté par l'expérience de l'atelier-résidence.

96

¹ Sur les expressions culturelles et artistiques du hip-hop et les conditions de leurs émergences voir ci-dessous bibliographie.

² HUCHER P., *Le jazz*, Flammarion, dominos, Paris, 1996, p.89.

³ Voir à ce propos BECKER H.S., *Outsiders, Études de sociologie de la déviance*, Outsiders trad. par J.-P. Briand et J.-M Chapoulie Préface de de J.-M Chapoulie, A.-M Métaillé, Observations, 1963.

⁴ op. cit., p.18

⁵ SHUSTERMAN R., *L'art à l'état vif, la pensée pragmatique et l'esthétique populaire*, Editions de Minuit, Le sens commun, Paris, 1992, p.80

⁶ Sur la notion d'espaces intermédiaires ou interstitiels : ROULLEAU-BERGER L., *La ville intervalle, Jeunes entre centre et banlieue*, Meridiens Klincksieck, Réponses sociologique, 1993.

⁷ Sur l'importance de ces civilités, voir : DUCLOS D., *De la civilité, Comment les sociétés apprivoisent la puissance*, La Découverte, armillaire, 1993.

⁸ Voir à ce propos : CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, 1995

⁹ GOLDMANN L., *La création culturelle dans la société moderne, Pour une sociologie de la totalité*, Denoël/Gonthier, Médiation, Paris, 1971.

¹⁰ SHUSTERMAN R., op. cit. p.57

¹¹ SHUSTERMAN R., op. cit. p.48

¹² Cette association n'a pas de lien avec l'association nationale « Droit de cité » siégeant à Paris.

BIBLIOGRAPHIE

ARENDT H., *La crise de la culture*, Huit exercices de pensée politique, Folio/essai, 1972.

ATTALI J., *Bruits, Essai sur l'économie politique de la musique*, PUF, 1981.

AUGE M., *Non-Lieux, Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Seuil, La librairie du XXe siècle, 1992.

BACHMANN C. - BASIER L., *Mise en images d'une banlieue ordinaire, Stigmatisations urbaines et stratégies de communication*, Syros, Alternatives sociales, 1989.

BACHMANN C. - LEGUENNEC N., *Violences urbaines, Ascension et chute des classes moyennes à travers 50 ans de politique de la ville*, Albin Michel, 1996.

BAZIN H., *La culture hip-hop*, Desclée de Brouwer, Habiter, 1995.

BEGAG A., CHAOUITE A., *Écarts d'identité*, Seuil, Point Virgule, 1990.

BLIN T., *Phénoménologie et sociologie compréhensive*, Sur Alfred Schütz, L'Harmattan, dossiers sciences humaines et sociales, 1995.

BODY-GENDROT S., *Ville et violence, L'irruption de nouveaux acteurs*, PUF, Recherches politiques, 1993.

BOLLON P., *Morale du masque, Merveilleux, Zazous, Dandys, Punks, etc*, Seuil, 1990.

BOUAMAMA S., *De la galère à la citoyenneté. Les jeunes, la cité, la société*, Desclée de Brouwer, Epi/Habiter, 1993.

BOUCHARA T.Z., *La ville mémoire, Contribution à une sociologie du vécu*, Meridiens Klincksieck, Sociologies au quotidien, 1994.

- BRUNI C., *Danse et pensée, Une autre scène pour la danse*, Germs, 1993.
- CAHEN M., *Ethnicité politique, Pour une lecture réaliste de l'identité*, L'Harmattan, 1994.
- CALVET L.-J., *Les voix de la ville, Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot, Essais, 1994.
- CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, l'espace du politique, 1995.
- CERTEAU (DE) M., *La culture au pluriel*, Christian Bourgeois, Points Essais, 1974.
- CHOMBART DE LAUWE P.-H., *La culture et le pouvoir, Transformations sociales et expressions novatrices*, L'Harmattan, Changements, 1983.
- COLLECTIF, *Les échelles de l'espace social*, L'Harmattan, Espaces et sociétés No 82-83, 1996.
- COOPER M., CHALFANT H., *Subway Art*, Thames and Hudson Ltd London, Londres, 1984.
- DESSE & SBG, *Free style*, Florent Massot & François Millet Editeurs, 1993.
- DUVIGNAUD J. (ss la dir. de), *Sociologie de la connaissance*, Payot, bibliothèque scientifique Payot, 1979.
- FENET A. (ss la dir. de), *La France pluriel ?*, L'Harmattan, 1984.
- FOCILLON H., *Vie des formes, suivi de : Éloge de la main*, PUF, Quadrige, 1943.
- GOFFMAN E., *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Ed de Minuit, Le sens commun, 1963.
- GOURDON J.-L., PERRIN E., TARRIUS A. (ss la dir. de), *Ville, espace et valeurs, Un séminaire du plan urbain*, L'Harmattan, 1995.
- HANNERZ U., *Explorer la ville, Élément d'anthropologie urbaine*, Ed de Minuit, Le sens commun, 1980.
- HOGGART R., *La culture du pauvre, Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Le sens commun, 1957.
- HUCHER P., *Le jazz*, Flammarion, dominos, 1996.
- HUET A., *L'action socioculturelle dans la ville*, L'Harmattan, 1994.
- HURSTEL J., *Jeunes au bistrot*, Cultures sur Macadam, Syros, 1984.
- JAZOULI A., *Les années banlieues*, Seuil, L'histoire immédiate, 1992.
- KOKOREFF M., *Le lisse et l'incisif, Les Tags dans le Métro*, Institut de Recherche et d'Information Socio-Economique, 1990.
- LAPASSADE G., ROUSSELOT P., *Le rap ou la Fureur de dire*, Loris Talmart, 1990.
- LIPOVETSKY G., *L'empire de l'éphémère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*, Gallimard, bibliothèque des sciences humaines,

- 1987.
- MAFFESOLI M., *Le temps des tribus, Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Meridiens Klincksieck, 1988.
- MAROUF N. (ss la dir. de), *Identité-communauté*, L'Harmattan, 1995.
- MASOTTA P. (ss la dir. de), *Le non-droit des jeunes*, Syros, réflexions, 1995.
- MONTFORT J.-M., VARINE (DE) H., *Ville, culture et développement, L'art et la manière*, Syros, TEN, 1995.
- MOSCOVICI S., *Psychologie des minorités actives*, PUF, Sociologies, 1991.
- OIGEN A., *Sociologie de la déviance*, Armand Colin, U, 1995.
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnité, suivi de : Les groupes ethniques et leurs frontières* de Barth F., PUF, Le sociologue, 1995.
- QUERE L. LADRIERE P. PHARO P. (ss la dir. de), *La théorie de l'action, Le sujet pratique en débat*, CNRS, CNRS Sociologie, 1993.
- RICOEUR P., *Temps et récit, L'intrigue et le récit historique*, Seuil, Points Essais, 1983.
- ROULLEAU-BERGER L., *La ville intervalle, Jeunes entre centre et banlieue*, Meridiens Klincksieck, Réponses sociologique, 1993.
- SAEZ J.-P., *Identités, culture et territoires*, Préface de Michel Wieviorka, Desclée de Brouwer, Habiter, 1995.
- SEGUIN B., TEILLARD F., *Les Céfrans parlent aux Français, Chronique de la langue des cités*, Calmann-Lévy, 1996.
- SHUSTERMAN R., *L'art à l'état vif, la pensée pragmatique et l'esthétique populaire*, Éditions de Minuit, Le sens commun, 1992.
- SIMMEL G., *La tragédie de la culture, et autres essais*. Introduction de Vladimir jankélévitch, Trad de l'allemand par Sabine Corneille et Philippe Ivernel, Rivages, Petite bibliothèque Rivages, 1988.
- TAYLOR C., *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Aubier, 1992.
- TESSIER Y., *Art libre dans la ville*, Herscher, 1991.
- VEILLARD-BARON H., *Les banlieues françaises, ou le ghetto impossible*, L'aube, Monde en cours, 1994.
- VULBEAU A. - BARREYRE J.Y., *La jeunesse et la rue*, Desclée de Brouwer, 1994.
- VULBEAU A., *Du tag au tag*, Desclée de Brouwer, 1992.
- WEBBER (M.) M., *L'urbain sans lieu ni bornes*, L'aube, Monde en cours, 1996.
- WHYTE W.F., *Street corner society, La structure sociale d'un quartier italo-américain*, Préf. de H. Peretz, La Découverte, Sociologies, 1943.

LIVRES

Rubrique préparée par Mehdi Farzad

BANLIEUE VILLE LIEN SOCIAL

*Vient de paraître le n° 9-10 de la revue **Banlieue Ville Lien Social***

Le dossier central : *L'école en banlieue*

Il ne porte pas sur "l'école de banlieue". Un tel objet n'existe pas, sinon comme fantasme **médiatique** ou sécuritaire. Les écoles situées en banlieue, dans les quartiers dits difficiles, ne sont pas d'une nature différente des autres écoles.

Pour autant, le refus du misérabilisme ne doit pas faire tomber dans l'angélisme. Les écoles, bien au-delà des "banlieues", sont plus vives et plus concentrées en certains points du territoire, là où la ségrégation sociale et spatiale tend à induire une ségrégation scolaire. Le dossier aborde notamment les thèmes suivants :

- la perception de l'autre et la question de la norme,
- l'accompagnement, la médiation, le relais,
- la fluidité de la référence au local,
- la professionnalité et son évolution.

La revue **Banlieue Ville Lien Social** s'adresse aux chercheurs, aux professionnels de terrain, aux décideurs intéressés par les questions de la ville et des banlieues.

Pour toute information sur cette revue, s'adresser à l'Université Paris VIII

Revue Banlieue Ville Lien Social - 15 rue Catulienne-93 200 Saint-Denis

Tél : 48 20 34 60

VIE SOCIALE

Vient de paraître le n° 4 de la revue Vie Sociale

Le thème central de ce n° : ***A l'aube des savoirs en service social (1920-1940)***

Fruit d'un travail de groupe, ce n° spécial a été construit pour faire connaître des savoirs oubliés et une réflexion sur le processus de professionnalisation du métier d'assistant(e) de service social.

L'idée a germé par la conjugaison de deux éléments : la réalisation du mémoire de maîtrise de sciences sociales appliquées au travail social de Geneviève Perrot qui traite de l'origine des savoirs spécifiques du service social, et la mise en place du Réseau Histoire du Travail Social.

Les auteurs de ce numéro sont concernés par l'enseignement de la "théorie et pratique de l'intervention en service social" dans les écoles. Ils ont décidé de cesser de s'interroger sur l'existence ou non de savoirs spécifiques aux services sociaux et de se mettre à l'ouvrage ; c'est-à-dire de s'intéresser aux principaux livres sur le sujet parus en librairie (des années 20 aux années 40). A partir d'une même grille de lecture, ils ont recherché dans les mémoires encore disponibles du diplôme d'État de 1932 les savoirs qui pouvaient s'en dégager, et ont puisé dans les travaux de la première Conférence internationale du service social de 1928, riches en débats sur les méthodes. Les échanges ont mûri la réflexion du groupe et ont abouti au souhait de transmettre cette partie du patrimoine culturel de la profession, peu explorée jusqu'à présent. Ce travail est publié dans le cadre des travaux du Réseau Histoire du travail social, commission d'étude du CEDIAS-musée social.

Pour tout renseignement : CEDIAS, 5 rue Las-Cases-75007 Paris

Tél : 45 51 66 10 et 47 05 92 46

L'ACTE D'APPRENDRE

Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier, Édition Puf, collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1995

Quel paradoxe ! D'un côté, des adultes disent avoir acquis une grande diversité de savoirs et savoir-faire, dès lors qu'une activité, un métier, des responsabilités les ont mobilisés ; de l'autre, des jeunes traînent au collège ou au lycée sans réussir à apprendre, ou terminent sept années d'études secondaires, voire même bacheliers, sans maîtriser une langue vivante, un raisonnement formel complexe, l'expression écrite. En somme, on apprend alors qu'on est censé savoir, et l'on apprend mal alors qu'on en a tout le loisir.

Que faut-il donc pour qu'une relation s'établisse entre un apprenant et un objet à connaître ? Pourquoi ne s'interroge-t-on pas sur cette relation quand on prétend lutter contre l'échec scolaire ? Quelles conditions permettent de s'approprier un savoir ? Peut-on déjouer l'invariant de la scène scolaire pour "jouer" l'acte d'apprendre ? Telles sont les questions qui se posent au regard de ce paradoxe. Cet ouvrage propose un modèle pédagogique où s'articulent les deux conditions qui assurent l'efficacité de l'acte d'apprendre : entreprendre et chercher. Il s'attache à en explorer les composantes essentielles à partir d'entretiens avec des experts de ces deux processus. Il analyse des dispositifs de formation où des jeunes et des adultes construisent des savoirs par l'entreprendre et la recherche, en interaction avec des formateurs, des compagnons d'apprentissage et tout un environnement socio-professionnel.

Mais peut-on à l'école chercher et entreprendre ? Peut-on y exercer les conditions de ce nouvel apprendre ?

LE SOI, LE COUPLE ET LA FAMILLE

François de Singly, Éditions Nathan, 1996

Oui, c'est vrai, la famille a changé. Pas seulement les formes de la vie familiale mais aussi et surtout sa fonction centrale. Avec les relations entre les deux conjoints, entre les parents et leurs enfants, la famille fabrique de l'identité personnelle,

ou plus exactement crée les conditions pour que chacun puisse se découvrir lui-même.

Ce livre analyse deux regards, le regard d'un homme ou d'une femme sur son partenaire, le regard du père ou de la mère sur son enfant. Dans les deux cas, l'adulte doit être une sorte de Pygmalion au service des siens.

Par de nombreuses enquêtes, des centaines d'entretiens, ou, de façon plus originale, en analysant des films ou des romans contemporains, comme *Tendre est la nuit* de Francis Scott Fitzgerald, l'auteur montre comment s'opère cette socialisation familiale. Ainsi, les parents doivent aider leurs enfants à trouver leur épanouissement, tout en les préparant à réussir. Ainsi les conjoints doivent se soutenir mutuellement, tout en préservant leur autonomie.

L'ouvrage contribue aussi à une réflexion sur l'utilité de la famille dans les sociétés individualistes. C'est par le travail relationnel et l'attention affectueuse au sein de la vie privée que chacun apprend à concilier respect de soi et respect des autres : double respect qui devrait définir le nouveau lien social.

(En 128 pages, cette collection, conçue en priorité pour les étudiants du premier cycle universitaire, propose des manuels de synthèse des connaissances et une gamme d'ouvrages de référence méthodologiques, d'entraînement).

SOCIOLOGIE DU TRAVAIL

Marcelle Stroobants, Nathan Université, collection 128.

Ce volume expose les fondements, les orientations et les objets de la sociologie du travail. Il récapitule les épisodes caractéristiques de la mise au travail depuis l'industrialisation, les techniques d'organisation de la production et leurs modes d'emploi, au-delà des entreprises. Il restitue les analyses des divisions et des points communs entre les travailleurs. Il confronte les identités professionnelles à la dynamique des conflits et des tensions du marché de l'emploi.

Sont ainsi mis en lumière les acquis, les débats classiques et les prolongements actuels de la sociologie du travail. Indispensable pour évaluer les changements et les continuités des structures du salariat.

LA DESCRIPTION ETHNOGRAPHIQUE

François Laplantine, Nathan Université, collection 128.

Étudier des cultures suppose, avant même l'élaboration de descriptions minutieuses ou d'exposés théoriques, une pratique de l'observation directe. Il s'agit en effet pour l'ethnologue de s'imprégner d'une culture, des comportements sociaux, par le prisme du regard. La transcription de ces observations n'intervient pas comme une seconde phase autonome mais comme une étape étroitement liée à cette expérience visuelle.

Cet ouvrage se propose donc d'interroger ce passage de l'observation à l'écriture propre à l'ethnographie. Il tente également de cerner comment cette "écriture de la culture" s'est érigée en savoir. Enfin, à la lumière d'expériences de "terrain" il confronte l'ethnographie avec d'autres disciplines (les sciences naturelles, la littérature, la peinture...) qui font appel aux mêmes activités visuelles et linguistiques. Ce livre interroge donc avec beaucoup de finesse et de clarté ces relations complexes entre voir, faire voir et savoir qui font la spécificité de l'ethnographie.

104

LES NOUVELLES SOCIOLOGIES

Philippe Corcuff, Nathan Université, collection 128.

Où en sont les débats sociologiques dans la France des années 1980-95 ? Les travaux d'Élias, Goffman, Berger et Luckmann, Bourdieu, Giddens, Boltanski et Thévenot, entre autres, dessinent un nouvel espace de questions appelé ici constructivisme social. Ces auteurs tentent de sortir des oppositions traditionnelles devenues stérilisantes (comme objectif / subjectif ou collectif / individuel) en considérant la réalité sociale comme le produit de constructions et non comme une donnée.

Pour la première fois, ces auteurs sont étudiés dans un même ouvrage. Destiné aux étudiants, il sera également utile à ceux qui sont en quête de grilles d'analyse pour déchiffrer le monde dans lequel ils vivent.

DE FREINET A LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE OU L'ÉCOLE DE GENNEVILLIERS

Abmed Lamib, Ivan Davy éditeur, 1994

« *La pédagogie institutionnelle* consiste à remettre entre les mains des élèves tout ce qu'il est possible de leur remettre, c'est-à-dire non pas l'élaboration des programmes ou la décision des examens, qui ne dépendent ni de l'enseignant ni des élèves, mais l'ensemble de la vie, des activités et de l'organisation du travail, à l'intérieur de ce cadre. Les élèves, non seulement peuvent travailler ou ne pas travailler, mais de plus ils peuvent décider eux mêmes de leurs rapports, c'est-à-dire de leurs relations "ici et maintenant", de leurs activités communes, de l'organisation de leur travail, des objectifs qu'ils entendent poursuivre. Ils détiennent donc entre leurs mains les institutions de leur classe qu'ils peuvent, selon les cas, laisser en suspens, constituer sur de nouveaux modèles, constituer sur des modèles traditionnels, etc. »

Le présent ouvrage retrace, à partir de textes essentiels devenus pratiquement introuvables et de témoignages inédits, l'évolution de la pédagogie Freinet vers la pédagogie institutionnelle autogestionnaire.

105

CHEMIN FAISANT

Rémi Hess, Ivan Davy éditeur, 1996

Faire son histoire de vie professionnelle, raconter son itinéraire, montrer comment, à certains moments, des conflits ont été affrontés, dépassés : Rémi Hess appelle cette forme d'écriture le *roman institutionnel* parce qu'il ne doute aucunement que ce type d'écriture passe par une reconstruction. On écrit toujours d'un certain point de vue, en prise avec son implication par rapport à son vécu. A un moment clé de son histoire professionnelle, à un moment stratégique où il doit évaluer le chemin parcouru pour essayer de dégager l'avenir et ses virtualités, Rémi Hess repense son vécu dans une perspective d'évaluation du passé, mais pour concevoir un avenir, des projets à construire pour lui et pour les autres.

S'appuyant sur l'analyse des dérives dans le système éducatif, et sur sa traversée de nombreuses disciplines, Remi Hess imagine, ici, une nouvelle perspective : l'ethnosociologie de l'éducation.

L'ETHNOGRAPHIE DE L'ÉCOLE, ÉLOGE CRITIQUE

Patrick Berthier, Édition Anthropos, 1996

Les méthodes microsociologiques connues sous le nom générique d'"ethnographie de l'école" ont eu, en Grande Bretagne où elles sont nées, un très vif succès. Les nombreux ouvrages des maîtres de ce courant interactionniste, largement diffusés en Australie comme aux USA, n'ont toutefois pas franchi la Manche ! Afin de rendre accessible au public français l'essentiel des apports de ces chercheurs, le livre synthétise les travaux de Peter Woods, de Martin Hammersley et de quelques autres, tous inédits dans notre langue. Il ne s'agit pas seulement toutefois de la simple vulgarisation d'une des branches de la "Nouvelle Sociologie" anglaise, ce qui aurait à soi seul justifié l'entreprise, mais aussi, de façon plus ambitieuse, d'une mise en perspective critique des présupposés, implications et difficultés inhérents au projet ethnographique.

Enseignants et éducateurs y verront par ailleurs analysé ce que l'institution leur suggère parfois confusément : les exigences d'un métier que Freud jugeait impossible.

LA RECHERCHE-ACTION

René Barbier, Édition Anthropos, 1996

La recherche-action (R-A) inventée durant la première moitié du XXe siècle est beaucoup plus qu'un simple avatar de la méthodologie en sciences sociales. Elle représente une révolution épistémologique dans l'ordre des sciences anthroposociales puisqu'elle accorde une place centrale à l'interaction, la sensibilité et l'implication humaine dans le processus de connaissance. La thèse de ce livre développe les conséquences contemporaines de cette voie de recher-

che dont on parle beaucoup pour mieux la réduire à ce qui n'est pas loin d'être parfois une gadgétisation sociologique. La recherche-action, au contraire, d'après l'auteur, vise à subvertir tout enfermement heuristique et disciplinaire, tout encadrement programmatique. La R-A est de nature praticopoétique. Sa scientificité doit être cherchée dans une rigueur à la fois multiréférentielle et existentielle. Elle requiert une théorie de l'écoute sensible en sciences humaines et se révèle être une méthode pertinente pour coproduire du sens avec tous ceux qui refusent d'être dépossédés de leur existence concrète, économique, sociale, culturelle et symbolique. L'auteur replace la recherche-action dans sa théorie englobante : l'approche transversale.

TRAVAIL, CULTURE ET HANDICAP : DES DROITS DE LA DIFFERENCE AUX DROITS DE LA RESSEMBLANCE POUR LES HANDICAPES MENTAUX

Claude Chalanguier, Bayard Édition, collection Travail social, 1992

En tant qu'éducateur et homme de théâtre, l'auteur nous démontre dans cet ouvrage que les handicapés mentaux sont dignes de partage. A partir d'une longue pratique réfléchie de la création artistique avec eux, il nous fait découvrir que "ces gens-là" nous ressemblent étrangement, infiniment plus que nous le croyons, infiniment plus qu'on nous l'a toujours dit. Ils nous ressemblent tellement que c'est nous-mêmes que nous découvrons quand nous tentons de les découvrir. Car le handicap n'est pas un véritable obstacle à la communication, mais simplement une difficulté provisoire qui s'enracine sans doute dans des représentations sociales sommaires et, peut-être aussi, dans notre manque d'imagination, ou encore dans notre peur de nous-mêmes.

Comme le précise Philippe Meirieu dans la préface de cet ouvrage, "notre ressemblance avec le handicapé n'est pas de l'ordre du "fait avéré", elle est de l'ordre de l'existence éthique. Comme la postulation de l'égalité dignité de l'autre, de tous les autres".

SOUFFRANCES ET PRECARITES AU TRAVAIL: PAROLES DE MEDECINS DU TRAVAIL

Édition Syros en collaboration avec Mutualité Française, collection Alternatives Sociales, 1994

Les médecins du travail avaient, il y a dix ou quinze ans, une attention particulière pour les effets des conditions environnementales du travail. Ils sont aujourd'hui de plus en plus préoccupés par tout ce qui nie la personne humaine au travail : les horaires marginalisants, l'impossibilité d'organiser la vie familiale et sociale, la surcharge de travail, la perte du savoir-faire, la diminution des marges de manoeuvre, la disparition des collectifs de travail, l'exclusion de ceux qui ne sont pas les plus performants.

Les dégâts dans le domaine de la sécurité au travail sont aujourd'hui provoqués d'une part par la précarisation de l'emploi et d'autre part par la précarisation au sein même de l'organisation du travail. Ces deux aspects sont décrits et analysés pour toutes les catégories de population (intérimaires, contrats spécifiques, sous-traitants, travailleurs du noyau stable, femmes, jeunes, immigrés, handicapés, etc.) par les témoins privilégiés que sont les médecins du travail.

Ce livre parle de vécu, de souffrance psychique, d'usure, de pathologies, d'exposition massive à des risques. Il rassemble cas cliniques, portraits, paroles, histoires concrètes d'individus ou de petits collectifs. C'est le thème de l'absence de citoyenneté sociale qui en constitue la trame.

INDIVIDU ET MEMOIRE FAMILIALE

Anne Muxel, Nathan, coll. Essais et Recherches, 1996, 232 pages.

La mémoire familiale est faite de fragments épars et disparates, assujettis aux caprices de la réminiscence. Travaillés par le jeu du souvenir et de l'oubli. Elle est fugitive. Elle surprend et envahit par bouffées, d'une façon syncopée, celui

qui se souvient. Elle résonne intérieurement dans l'intimité secrète de chacun.

Mais qu'est-ce que la mémoire familiale?

C'est d'abord une histoire. C'est la façon dont un individu va mobiliser son passé et lui donner sens, plus ou moins consciemment. La mémoire familiale est le résultat du travail de réappropriation et de négociation que toute personne fait vis-à-vis de cette histoire fondatrice de son identité.

La mémoire familiale, c'est aussi une sorte d'antichambre de l'altérité. S'y construit le rapport de chacun à sa propre histoire, et donc aux autres de cette histoire là. S'y inscrivent les continuités et les ruptures dans l'histoire des familles, dans les liens familiaux, dans les formes de transmission et dans les contenus de l'héritage.

Mais la mémoire familiale, c'est encore et surtout une présence qui nous habite et qui se rappelle à nous à partir d'images, d'impressions et de sensations que ce livre s'est efforcé d'explicitier. Lorsqu'elle entrouvre ses portes, elle fait resurgir, comme par magie, les odeurs et les sons, une anecdote, une plaisanterie coutumière, un objet, une photo, la voix des personnages familiers, le souvenir de leur corps, de leurs gestes, telle image d'un lieu d'enfance, une recette de cuisine..., autant d'évocations oeuvrant comme des perches tendues pour faire revenir le passé dans le présent.

Restituer dans un cadre d'analyse à la fois pertinent et suggestif la trame diffuse et la diversité des expériences de la mémoire familiale, tel est le projet de ce livre. Fonder sociologiquement l'interrogation soulevée par le traitement du passé familial tout en proposant une promenade impressionniste au cours de laquelle le fil du texte fait écho à la mémoire du lecteur, et résonne intérieurement et intimement avec lui.

FORMATION CONTINUE ET PRATIQUES SOCIALES

Depuis sa création voici plus de trente ans, le Collège coopératif (Paris), lieu d'enseignement supérieur pour adultes, répond aux besoins de formation des professionnels et des bénévoles intervenant dans le domaine du social, de l'éducation et du développement des pays du Nord comme des pays du Sud.

Si, pour 96/97, *une cinquantaine de séminaires* de trois jours sont proposés, séminaires assurés par des enseignants de l'Université et des praticiens confirmés, la base des cycles annuels et pluriannuels de formation reste les *ateliers coopératifs de méthodologie*. Dans ces ateliers les professionnels et bénévoles en formation s'approprient progressivement les savoirs théoriques développés au sein des séminaires mais surtout construisent peu à peu une connaissance distanciée et neuve de leur réalité professionnelle. Appropriations de savoirs et nouveaux regards distanciés se matérialisent au travers de la production de *mémoires de recherche-action*. Ces productions directement liées aux préoccupations et au terrain d'action de chaque étudiant-acteur-chercheur (pratiques éducatives, politiques de l'emploi, programmes de développement, par exemple) *sanctionnent la fin de tous les cycles de formation*.

Le Collège coopératif (Paris) prépare ses étudiants pour l'obtention:

du *Diplôme des Hautes Études de Pratiques Sociales (D.H.E.P.S.)*, diplôme de niveau maîtrise, en trois ans ;

du *Diplôme Universitaire des Professionnels de l'Insertion des Travailleurs Handicapés (D.U.P.I.T.H.)*, diplôme de niveau licence, en deux ans.

Le Collège propose également des *cycles spécialisés par alternance, soit intensif, chaque cycle comportant 7 séminaires de trois jours et 8 journées d'ateliers*.

Pour 96/97 les cycles *suitant* sont mis en place :

- **théories et pratiques de la recherche-action ;**

- l'enjeu du social dans le développement local ;
- le développement dans les pays du Sud : une utopie soutenable ;
- l'insertion des personnes handicapées : théories et pratiques ;
- dynamiques d'acteurs et théories interprétatives de l'action sociale ;
- agent de développement de l'économie alternative et solidaire ;
- femmes, acteurs du développement local ;
- enfance et jeunesse dans la politique de développement local.
- des Activités éducatives péri-scolaires : approches critiques et perspectives ;
- les nouvelles solidarités face à l'exclusion ;

L'accès aux formations diplômantes et aux cycles spécialisés se fait, *sans condition préalable de diplôme*, sur la base de l'expérience professionnelle, des acquis, et de la motivation des candidats.

La prochaine rentrée du **D.H.E.P.S.** ainsi que du **D.U.P.I.T.H.** a lieu le **14 octobre 1996**.

Deux cycles intensifs du **D.H.E.P.S.** débutent, le premier (consacré au "développement des pays du Nord"), en janvier 1997, le second (orienté vers "les pratiques sociales") en mars 1997. Ces cycles permettent aux candidats qui le souhaitent de réduire le temps de formation.

Pour recevoir les informations relatives aux diverses formations dispensées par le Collège coopératif-Paris, il suffit d'en faire la demande par téléphone au **40.92.95.01**, par fax au : **49 65 01 10** ou par écrit au **COLLEGE COOPERATIF DE PARIS, 1, rue du 11 novembre, 92110 à Montrouge**

ANNONCES

Du Contrôle Judiciaire au Contrôle Judiciaire Socio-Éducatif.

Association Départementale de Protection de l'Enfance, d'Insertion et de Formation, organise à Amiens le **14 novembre 1996** :

Une journée d'Étude sur le thème : "***Du Contrôle Judiciaire au Contrôle Judiciaire Socio-Éducatif***".

Pour les acteurs du Contrôle Judiciaire Socio Éducatif, pour l'ensemble des intervenants sociaux, magistrats, avocats, universitaire.

Une réflexion sur le travail social face à la loi et la justice.

Inscription et renseignements : ASECJA-8 rue Pierre Dubois-80000 Amiens

Tél : 22 71 47 50. Fax : 22 71 47 53

2001, l'Odyssée du Placement Familial, ou l'illusion du retour

Colloque sur le thème : **Placement Familial**, organisé par Groupe de Recherche et d'Action pour l'Enfance (GRAPE)

2001, l'Odyssée du Placement Familial, ou l'illusion du retour : Assimilation, appartenance, rejet pour l'enfant "venu d'ailleurs" ?

Saint Malo : 21-22 novembre 1996

Inscription et renseignements : 8, rue Mayran-75009 Paris

Tél : 48 78 30 88. Fax : 40 16 95 92

Gestion des conflits et construction de la paix par le développement communautaire

Colloque organisé par l'Association Internationale de Développement et d'Action Communautaires (AIDAC) sur le thème : ***Gestion des conflits et construction de la paix par le développement communautaire***

Pretoria (Afrique du Sud) : 5 au 9 mai 1997.

Inscription et renseignements : 6001 Marcinelle- rue du Débarcadère, 179 Belgique.

Tél : 071 44 72 78. Fax : 071 47 11 04

CESAP

FORMATION PERMANENTE (11/75/03.682/75)

propose des sessions de formation qui s'adressent à tous les personnels travaillant auprès des personnes lourdement handicapées.

STAGES SUR PARIS

30/31 janvier 1997

La communication facilitée, stratégie d'entraînement à la communication - Intérêt, efficacité, limites.

3 février 1997

Journée débat : famille/institution

26/27/28 février 1997

L'animation adaptée aux personnes polyhandicapées.

3/4/5 avril 1997 matin, 29/30/31 mai 1997 matin

La spécificité de la prise en charge médicale des personnes polyhandicapées en institution.

14/15/16 mai 1997

La prise en charge pluridisciplinaire de la personne polyhandicapées

15/16 octobre 1997

Journée des Aides Médico Psychologique (AMP)

STAGES EN INSTITUTIONS

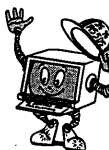
- Le temps des repas (alimentation, vie institutionnelle)
- De l'éveil sensoriel à la communication
- Le projet éducatif
- Les aides à la communication

Pour tout renseignement, s'adresser au **CESAP FORMATION**,
5 rue Blanche, 75009 PARIS, tél : 01 53 20 68 58

Dans 3616 ASSOS

pour tout savoir
sur **PEPS**

le mot clé : **PEPS**



Vous trouverez :

- ☐ La présentation complète de la revue
- ☐ Le sommaire du dernier numéro
- ☐ La liste des anciens dossiers
- ☐ Les tarifs d'abonnement

Et aussi d'autres services : annuaires
d'associations, calendriers d'activité,
milliers d'adresses...

NUMEROS

- 23: LE CODE DE LA NATIONALITE
- 24: QUE DITES VOUS APRES AVOIR DIT TOXICOMANIE ?
- 25: TRAVAIL SOCIAL ET RESEAUX
- 26: LIBERER LES IDEES POUR SORTIR DES PRISONS
- 27: FORUM SUR LE R.M.I.
- 28: BANLIEUE CENT VISAGES
- 29: REUSSITE SCOLAIRE
- 30: TRAVAIL SOCIAL ET BICENTENAIRE DE LA REVOLUTION
- 35: INSERTION DES HANDICAPES ET TRAVAIL SOCIAL
- 36: LES CULTURES DE LA RUE
- 37: EPUISEMENT PROFESSIONNEL DANS LE TRAVAIL SOCIAL
- 38: LES TRAVAILLEURS SOCIAUX DOIVENT-ILS DISPARAITRE ?
- 39: "IMMIGRATION", DANS QUEL SENS ?
- 40: FEMME IMMIGREE, D'UNE RIVE A L'AUTRE
- 41: LES FIGURES DE L'INSERTION (épuisé)
- 42: "SENS DU TRAVAIL SOCIAL ET PROJETS POUR L'AVENIR" (épuisé)
- 43: "ASSISTANTES SOCIALES: UN MOUVEMENT CONCASS"
- 44: LA PLACE DE L'ECRIURE DANS LE TRAVAIL SOCIAL
- 45: LES ENJEUX DE LA FORMATION
- 46: LES NOUVELLES SOLIDARITES (épuisé)
- 47: LE COMITE: UN OUTIL, DES HOMMES
- 48: YA-T-IL ENCORE UN TRAVAILLEUR SOCIAL DANS LE SECTEUR.
- 49: LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE COMMUNICATION
- 50: L'ACCES AU LOGEMENT
- 51: LES PARCOURS PROFESSIONNELS

☐ ABONNEMENT ANNUEL

(2 N°s + 1 GRATUIT)

Etudiant :	130 Frs (+ justificatif)
Individuel :	160 Frs
Institutionnel :	250 frs
Soutien :	300 Frs

☐ NUMERO

Jusqu'au n° 51	: 45 Frs (port payé)
A partir du n° 52	: 85 Frs (port payé)

Nom/Prénom

Adresse

.....

.....

.....

Je désire prendre abonnement(s) (2 N°s + 1 gratuit) Frs

N° gratuit à choisir dans la liste :

Je commande les numéros suivants : Frs

TOTAL : Frs

chèque à l'ordre de PEPS à retourner à PEPS - 163 rue de Charenton - 75012 PARIS