

Entre savoir, politiques sociales, expertise et talent, quelle articulation, quels outils ? Pistes à partir d'expériences d'enseignement s'appuyant sur l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA)

Nous souhaitons partager avec vous une réflexion autour de la manière dont les étudiants « habitent » certains concepts auxquels font habituellement appel, entre autres, les travailleurs sociaux.

Ensuite nous proposerons une piste d'action à partir d'expériences de cours, qui, pensons-nous, permet aux étudiants d'expérimenter un point de vue porteur d'abord de sensations et de valeurs, ensuite d'analyse, et enfin d'outils, « garde-fous » utiles à un travail social progressiste.

Fort heureusement, les apprentissages théoriques et pratiques permettent aux étudiants d'évoluer dans leurs réflexions et leur art de faire. Néanmoins, notre attention s'est portée sur la façon dont certains de ces apprentissages peuvent parfois être « détournés » de leur sens premier pour se mettre au service d'une approche contestable, selon nous, en travail social.

On constate en effet des réactions dignes du credo « du bon pauvre et du mauvais pauvre » et surtout de la notion de « mérite », de l'attention portée plus sur l'effort à fournir par les bénéficiaires d'aide que sur leur soutien nécessaire à la remobilisation.

Il est important de mettre ces réactions en lien avec les changements produits par le passage de l'Etat social à celui d'Etat social actif et les effets pervers négatifs – selon nous – qu'il engendre depuis maintenant plus de deux décennies. L'activation comme choix de mode d'intervention et le contrôle accru comme positionnement favorisent très certainement un regard responsabilisant les individus, éludant en partie les causes liées – pour faire court – à l'état du monde.

Ces effets dont nous parlons dépassent le monde particulier du travail social et concernent notre société globale.

Les composants de cette société globale, à savoir le monde économique et politique, celui des médias et enfin celui de la société civile, peuvent parfois nous laisser perplexes face à la manière dont les interactions se construisent et se déconstruisent, les uns alimentant le discours des autres pour différentes raisons, mais là n'est pas essentiellement notre propos d'aujourd'hui.

Comme exemple de concept détourné, nous prendrons la capacité des étudiants à prendre une distance émotionnelle. Celle-ci est abordée dès la première année en Activité d'Intégration Professionnelle (AIP) et en deuxième en séminaire de formation à l'entretien. C'est essentiel pour la plupart des étudiants dont les motivations en entrant dans le cursus sont souvent de l'ordre de l'élan de générosité parfois plus que de la raison. Le recul nécessaire à la réflexion permet d'intervenir, autrement dit de créer un espace entre la situation de la personne concernée et l'intervenant afin de mieux voir ce que la personne elle-même ne voit plus, prise le plus souvent dans un nœud et des émotions provoquant une impuissance à agir.

Si les étudiants ont très vite intégré la notion en termes de signifiant, nombre d'entre eux en ont parfois détourné le sens dans ce contexte décrit plus haut.

Ainsi la notion de distance devient une sorte de blindage renforcé encore parfois par le terrain qui accueille les étudiants en stage puis comme professionnels, où les compétences attendues – pour répondre aux politiques sociales – sont de faire face à l'exclusion de citoyens en fin de droits. Le risque est alors grand de passer de l'indignation – moteur nécessaire au changement social – à la résignation ou au sentiment d'impuissance.

De même, en ce qui concerne le concept d'autonomie, le sens précis fait souvent place à celui plus communément admis mais détourné de sa réelle définition. Pour certains d'entre les étudiants en effet, cela revient plus à demander à la personne de se débrouiller seule que de l'accompagner réellement dans la prise de décisions qui lui conviennent. Ils considèrent encore l'autonomie sous l'angle de la responsabilisation individuelle exclusive des personnes par rapport à leurs problèmes. En découlera logiquement leur activation obligatoire sous menace d'exclusion.

Face à ces constats, il importe de construire une réponse pédagogique recourant à des méthodes basées sur l'apprentissage expérientiel favorisant l'acquisition d'outils solides pour résister à ces écueils et dérivations sociales et institutionnelles.

Une des pistes développées dans notre école est celle reprise à Yann Le Bossé dans l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA).

Cette approche s'intègre dans une perspective socio-constructiviste, accordant au savoir un statut particulier puisqu'il s'élabore à partir de l'échange d'expertises spécifiques et de temps de réflexion sur l'action ou les actions entreprises.

Elle présente plusieurs intérêts liés à la posture à laquelle elle invite l'accompagnant.

D'une part, elle sort des points de vue dichotomiques et souvent en opposition qui consistent à soit chercher les causes d'un problème dans l'histoire individuelle de la personne concernée, soit dans des éléments sociétaux. Le DPA travaille à la jonction des deux points de vue.

D'autre part, le DPA insiste sur l'importance de la prise de conscience de la personne accompagnée quant au processus d'accompagnement et aux différents contextes d'émergence de la problématique. C'est par ces prises de conscience, mises en œuvre avec rigueur, que la personne peut alors préciser son espace de pouvoir d'agir.

Y. Le Bossé propose quatre grands points de repères permettant d'adopter une posture professionnelle destinée à aider les personnes (individus et collectivités) à sortir de l'impuissance dans des situations où interagissent facteurs individuels et structures sociales. Ces quatre points de repère sont :

1. Adopter une unité d'analyse : « acteurs en contexte », c'est-à-dire rendre simultanément en compte les conditions structurelles et individuelles problème. Cette démarche inclut l'étude des enjeux de toutes les personnes concernées par l'intervention, à toutes les étapes de l'intervention. Elle met donc l'accent sur

- Le *contexte* d'émergence du problème
- Les différents *acteurs* concernés
- L'ensemble des *enjeux* liés au problème

2. Négocier la définition du problème et/ou du changement visé et de ses modalités avec les personnes concernées. Il s'agit ici de prendre systématiquement et explicitement en considération la manière dont les personnes définissent ce qui leur pose problème.
3. Prendre en compte des contextes d'application (ajustement de l'intervention).
4. Développer une démarche d'action conscientisante qui consiste à associer à toute démarche d'accompagnement d'aide professionnelle une finalité de transformation sociale.

A partir d'une expérience de cours, nous analyserons quelques aspects de la posture de l'accompagnant pour illustrer l'importance que nous attribuons à une formation fondée sur l'apprentissage expérientiel.

Analyse du dispositif et de la posture du professeur/accompagnant

Il s'agit d'un cours de formation à l'entretien adressé à des étudiants bacheliers de 2^{ème} année en Assistant Social, qui vise à développer chez l'étudiant une posture d'exploration de la situation du (des) bénéficiaire(s) en veillant à l'accompagner de façon à être au plus près de ce qui est important pour eux.

En vertu de l'axe 2 avancé par Le Bossé dans l'approche centrée sur le DPA, la négociation de la définition du problème s'effectue avec les personnes concernées. Pour s'y exercer dans le cadre du cours, les étudiants étaient invités à chercher une situation qu'ils connaissent bien, qui les ennuyait régulièrement sans qu'ils parviennent à la transformer. Cette situation irritante pouvait provenir de leur lieu de stage ou être plus personnelle, au choix, mais elle devait générer chez eux un sentiment d'impuissance.

Selon de nombreuses définitions, l'apprentissage expérientiel renvoie à un processus de transformation de l'expérience en la création d'un savoir qui suppose un mouvement d'aller-retour entre un temps d'action où la personne est interpellée par une situation d'interpellation en contact direct avec l'environnement, et un temps de réflexion sur cette action ou sur le rapport de l'apprenant avec son contexte. L'apprentissage par l'expérience engage toute la personne de l'apprenant et, selon Bourassa et coll.¹, s'il s'agit bien d'un savoir, ce dernier touche des dimensions non seulement cognitives, mais aussi affectives, comportementales et physiques de la personne.

L'apprentissage expérientiel dépasse donc la simple acquisition de techniques et concerne toute la posture professionnelle.

C'est pour cette raison que le dispositif de cours a mis en œuvre cette alternance entre l'action et la réflexion ou conscientisation de l'expérience.

L'action a consisté en un accompagnement progressif (assuré d'abord par moi seule, puis avec les étudiants, puis chaque étudiant le réalisait à l'extérieur de l'école) qui visait à préciser ce qui faisait problème pour une personne, dans l'objectif d'arriver à une définition opérationnelle de sa problématique. Cela signifiait aider la personne à mettre au jour ce qu'elle savait de sa situation sans le savoir vraiment, ou sans arriver à le dire, pour ensuite dégager une ou plusieurs cibles

1

d'intervention. L'étudiant passait par le ressenti en tant qu'accompagné, puis se confrontait à l'expérience d'accompagner quelqu'un d'autre dans ou hors de la classe.

Les temps de travail étaient ponctués d'arrêts réflexifs sur l'action : Pourquoi cette question ? Que fais-tu en intervenant de cette manière ? Que ressens-tu en ce moment ? Où en est-on dans la définition du problème, etc. Ces pauses permettaient aux étudiants de prendre conscience de ce qu'ils étaient en train de faire à travers leur accompagnement, non seulement d'un point de vue cognitif, mais aussi affectif et comportemental.

Cette démarche nécessitait de ma part d'adopter moi aussi une posture engagée, au service d'une construction collective de sens et de savoir.

Ce travail a permis entre autres d'expérimenter un principe qui reste souvent théorique selon lequel il est important de prendre du temps pour l'exploration et de ne pas se précipiter sur la recherche d'une solution.

L'envie de se sentir malin, utile pousse en effet souvent les étudiants à une sorte de fuite en avant où ils ne rechignent pas devant la tâche, mais où l'action précède la compréhension de ce qui fait problème, rendant l'intervention parfois vaine. Après avoir éprouvé la difficulté à interroger les implicites, à se centrer sur la rencontre plus que sur le problème « en soi », l'étudiant pouvait, à l'aide de temps de réflexion, ouvrir de nouvelles portes et laisser une posture se construire, dans laquelle tant le talent que l'expertise se déployaient.

Exemples: Mehdi explique une situation qui lui fait problème : en réunion d'équipe, des professionnels s'interrogent sur le fait qu'une jeune demande de l'aide, mais en même temps ne s'exprime presque pas avec les intervenants, ce qui met les AS en difficulté. Le 1^{er} entretien qui avait été assuré par le directeur s'était pourtant bien passé.

Mehdi dit s'interroger sur l'attitude à adopter avec cette jeune.

Les étudiants ont plongé sur la recherche de ce qu'il faut faire « dans ces cas-là », en passant à côté de ce qui faisait précisément problème pour Mehdi. En nous arrêtant à cette phase de l'échange pour mettre en évidence ce qui était en train de se passer dans le groupe, il a été mis en évidence que le groupe intellectualisait la situation et évitait la réelle rencontre avec Mehdi. Ils ont alors essayé de mieux comprendre pourquoi Mehdi venait avec cette situation et en quoi elle lui posait problème.

D'autres situations ont permis de travailler la question des implicites toujours présents au départ de l'exposé d'un sentiment d'impuissance. Nous constatons en effet que les implicites contribuent largement à empêcher la personne de cerner ce qui lui fait problème et d'aller au cœur de ce qui compte réellement pour elle, au risque de mettre l'intervenant et la personne concernées dans l'impuissance. Nous le voyons dans le cas de cette étudiante qui présentait le fait de se ronger les ongles comme étant un problème et qui a redéfini cette situation de sorte que finalement ce n'était pas tant ce geste qui lui posait problème que celui de se faire mal en se rongant les ongles, ou encore de gérer son stress de cette façon en effet douloureuse. Cela lui a permis d'envisager ce geste de façon nouvelle, moins problématique « en soi » (même si encore dérangeante). Elle s'est mise à imaginer des moyens de se ronger les ongles en se faisant moins mal, ce qui constituait une façon inédite pour elle de considérer la situation. Bien d'autres pistes étaient bien sûr possibles, l'essentiel

était qu'elle puisse remobiliser son pouvoir d'agir sur cette situation qu'elle vivait un peu comme une fatalité.

Cette forme de recadrage vécu et conscientisé est un exemple d'expérience parmi d'autres dont les étudiants ont pu s'emparer pour les inscrire dans leur répertoire comportemental et réflexif d'intervention.

Les limites de ce travail nous obligeant à la concision, nous rappellerons simplement que pour que cet apprentissage soit possible, il nous semble indispensable que le formateur lui-même incarne une posture professionnelle qui décale son expertise : de l'enseignant qui sait, il passe à une manière d'aborder la personne qui privilégie le partage du questionnement. Cela suppose qu'il soit lui-même passé par un apprentissage expérientiel. Car parler de la posture n'est que la moitié du chemin. Sans l'expérientiel, le parler a de grandes chances d'être stérile.

« Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'obstacle est rarement de nature organisationnelle, juridique ou encore psychologique. Il s'agit plutôt d'un blocage lié à la posture professionnelle, c'est-à-dire à la manière dont ils (les professionnels des pratiques sociales) appréhendent l'exercice de leur profession »²

Bibliographie

Bourassa, B. Serre, F. et Ross, D. (2007) *Apprendre de son expérience*. Québec : Presse de l'université du Québec

Kolb, D. (1984) *Experiential learning : experience as de source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall

Le Bossé, Y. (2012) *Sortir de l'impuissance*. Québec, Edition ARDIS

Taylor, C. (1991) *Le malaise de la modernité*. Paris, Editions du Cerf

² Le Bossé, Y. *Sortir de l'impuissance*, 2012, Ardis, Québec, p.105

