

Communication 25.3

« La formation en travail social entre ordre normatif néo-libéral et construction de démocratie »

Marc Chambeau, Béatrice Derroitte, Josianne Fransen, Haute-Ecole Charleroi-Europe en Belgique

La place du travail social dans la démocratie.

Donnons pour commencer, un premier cadre au concept de démocratie : « La démocratie est plus un travail qu'une idée, il s'agit d'une revendication et d'un espoir » (Touraine, 1994 : 123). Cette première définition proposée par A. Touraine est déjà très révélatrice de ce qui fait la substance de la démocratie. On y trouve l'idée d'une démocratie sans cesse à construire, ainsi que la dimension de combat et de lutte pour atteindre cet objectif.

« La démocratie n'est vigoureuse que si elle est portée par un désir de libération qui se donne de nouvelles frontières... Elle est la lutte de sujets, dans leurs cultures et dans leur liberté, contre la logique dominatrice des systèmes » (Touraine, 1994 : 23). Selon A. Touraine, l'idéal de démocratie défini au travers de la représentativité, ne peut être aujourd'hui satisfaisant. « Peut-on parler de représentation des intérêts de la majorité, alors que ce terme désigne aujourd'hui la vaste classe moyenne qui accède à la consommation de masse et qui se défend de manière conservatrice contre ceux qu'elle appelle volontiers les marginaux et qu'elle rejette ? » (Touraine, 1994 : 312). L'altérité est dès lors essence même de la démocratie. L'objectif ne sera pas d'aboutir à un consensus, mais de respecter les libertés et la diversité, d'organiser le dialogue entre des cultures différentes, de combattre la normalisation, le rejet de l'autre, la définition d'une volonté générale.

La place des populations marginalisées dans la démocratie.

Reconnaître l'existence de minorités marginalisées ou de l'exclusion, c'est admettre qu'une véritable démocratie n'existe pas encore. « Nous sommes tellement habitués à parler de minorités, de marginalité ou même d'exclusion que nous oublions que ces termes contribuent à donner de la société une image pure de tout conflit essentiel, ce qui réduit la démocratie à gérer les relations entre les demandes sociales dispersées et faibles et des exigences techniques ou économiques auxquelles il est impossible de résister sans perdre sa compétitivité » (Touraine, 1994 : 103). Admettre l'existence de populations marginalisées, un peu comme une fatalité, c'est admettre que la construction de la démocratie est un leurre, que des revendications essentielles, faisant notamment référence à l'égalité, ne sont le plus souvent pas entendues. Et si elles le sont, elles ne sont que trop peu mises au travail.

1. Travail social et démocratie : un état des lieux pessimiste.

1.1. Une compréhension néo-libérale du phénomène des populations marginalisées.

L'Etat, le système politique et la société civile reconnaissent, chacun de leur place, la réalité de ces populations marginalisées. Les analyses qu'ils peuvent porter sur cette existence, sur les solutions qui peuvent se dégager et sur les cadres acceptables pour tenter de mettre en place ces solutions, sont très différentes. Il en est une qui prend beaucoup de place aujourd'hui, mais repose sur des valeurs qui oublient la démocratie, la plie à son avantage (en la réduisant à sa dimension « représentative ») et n'en choisit que les ornements dont elle pense pouvoir se parer. C'est une idée particulièrement en vogue dans nos sociétés occidentales, tellement en vogue que certains l'ont appelée un jour pensée unique, puisqu'elle apparaissait aux yeux de ses concepteurs, comme étant la seule à pouvoir mettre en place les balises de gestion d'une société globalisée et mondialisée. « Sous le couvert de justifications théoriques ou idéologiques – dont les acteurs se moquent en fait éperdument - se dissimule une entreprise cynique de conquête pour laquelle - sous une apparence de respectabilité – à peu près tous les moyens sont bons » (Passet, 2001 : 82). Rappelons brièvement que cette idée envisage (caricaturalement, mais à peine...) que toute action visant à favoriser le développement économique, est une action qui mènera, à terme, pour la population mondiale, à un bien-être socio-économique, garant d'un bien-être plus général encore.

Pour policer cette société libre (Wacquant, 1999 : 44) c'est à dire libérale et non-interventionniste économiquement, fiscalement et en matière d'emploi notamment, mais intrusive au niveau des classes populaires, paupérisées par la misère du non-emploi ou précarisées par les politiques de bas salaires et de sous-emploi, cette « philosophie politique » entend encadrer ces populations inutiles, en développant au profit de ceux qui peuvent participer au grand festin capitaliste et à ceux qui en obtiennent les miettes (la classe moyenne), une politique qui puisse les sécuriser. « Plutôt que de protéger les pauvres, protéger des pauvres le bien-être collectif » (Stassen, 2001 : 184).

L. Wacquant relève trois valeurs essentielles qui encadrent dès lors un fonctionnement social défini comme idéal : le travail en vue de réaliser un profit financier maximal, qui dès lors exclut ou marginalise fortement ceux qui ne participent pas à ce profit ; la sécurité au service des bénéficiaires de ces profits, sécurité qui pointe ces mêmes exclus comme dangereux et donc à maîtriser ; la mise en place d'une morale puritaine, destinée plus encore à encadrer ces populations dépravées, puisqu'incapables de participer à l'orgie capitaliste, voire susceptibles d'en gripper les rouages par une présence trop visible, ou trop coûteuse.

1. 2. La conception néo-libérale de l'assistance sociale.

Ces dernières années, le travail social lui aussi se retrouve pris dans cette déferlante du tout à l'économique, et donc du sécuritaire et d'une certaine morale à son service. Ses tâches sont dès lors redéfinies dans ce cadre. L. Wacquant, tout au long de son

petit (mais vital) opus «Les prisons de la misère », pointe la transformation massive du travail (social) avec les populations marginalisées. La déréglementation économique va de pair avec une transformation de l'aide sociale. Cette dernière tend à développer de nouveaux outils parmi lesquels le plus soft serait l'observation de plus en plus intrusive. Ce qui est présenté comme un souci de bien-être des gens sert ici l'objectif de contrôle des populations placées sous tutelle.

Un objectif déclaré de cette aide sociale (par exemple en Belgique le parcours d'insertion) est bien de réinscrire la personne dans un parcours social dont la valeur essentielle reste l'insertion professionnelle. L'impératif travail est ainsi présenté comme une norme civique. L'objectif d'une vie sera d'obtenir cet emploi salvateur, et l'objectif de l'aide sociale dans ce cadre sera d'y inscrire ses bénéficiaires, indépendamment de la qualité de cet emploi dont la seule valeur ajoutée sera une participation à la productivité.

Reconnaître le travail comme la première norme inclusive, c'est admettre dans le même temps que le non-emploi est constitutif de l'a-normalité. Et que la misère qui en découle est donc hors du système mis en place. Le postulat qui se dégage alors est de dire que, comme il existe une proposition de travail (précaire et sous-payé, mais travail quand même), les personnes qui ne s'y inscrivent pas font un choix. « Le non-travail est un acte politique » dira Mead (Wacquant, 1999 : 38). Puisqu'il s'agit d'un choix, la démarche sera dès lors de surveiller, de neutraliser, voire de punir ces populations insoumises au nouvel ordre économique, selon une division du travail sexuée, assistancielle pour les femmes et leurs enfants, pénale pour les hommes. La supervision des pauvres trouve ici toute sa dimension. La philosophie désormais soutenue est de diriger leur vie, par un encadrement précis pour les familles, par une criminalisation et une pénalisation pour les hommes.

Le cadre du travail social est alors clair et précis. L'objectif est de soutenir le fonctionnement social qui vise à un maximum de productivité pour le plus grand nombre. Les travailleurs sociaux doivent développer des pratiques qui permettront l'insertion des «quelques-uns » qui seraient «limites », mais pourraient accrocher un wagon, puis contrôler, neutraliser et participer à la punition de tous les autres dont on dit qu'ils n'acceptent pas cette intégration pourtant raisonnable.

1. 3. Tendre vers un travail social démocratique.

La société néo-libérale vise le bonheur de tous, tous étant compris comme ceux qui acceptent de s'intégrer à la grande machine productiviste. « Si on est attaché à l'idée démocratique, peut-on se satisfaire de l'appel à une société riche, ouverte et diverse, qui laisse hors de l'espace public des revendications qui sont peut-être les plus importantes aujourd'hui ? » (Touraine, 1994 : 103). Cette idée démocratique défendue par A.Touraine doit être portée par les mouvements sociaux en opposition à ceux qui comptent sur la croissance économique pour accroître l'intégration sociale. Cette utopie doit être dite pour que la société se rende compte que ce qu'elle souhaite aujourd'hui, c'est davantage la sécurité que la justice, l'adaptation de chacun à un système plutôt que l'égalité, un ordre établi plutôt qu'un ordre construit par les sujets en action. « la démocratie n'est capable de se défendre elle-même

que si elle accroît ses capacités de réduire l'injustice et la violence » (Touraine, 1994 : 104).

Défendre un travail social véritablement démocratique, c'est admettre la nécessité d'une utopie et savoir que rien ne sera simple, mais qu'il n'existera cependant pas de travail social sans elle. Et donc, répondre aux politiques néo-libérales, sécuritaires et moralisantes en défendant des valeurs véritablement de travail social, telles que celle qui reconnaît l'homme comme sujet dont on entend la parole (plutôt que comme machine à produire et à consommer), celle qui défend la sécurité (la sécurité d'existence plutôt que la sécurité vis à vis de l'autre qui ferait peur), celle qui propose la solidarité (plutôt que l'assistantat humanitaire) celle qui construit le rapport à la loi (plutôt que celle qui apprend à obéir à un ordre immuablement établi), l'égalité et la justice (plutôt que la loi du plus fort), l'intégration démocratique et donc libre (comprise comme le droit pour chacun d'avoir une place respectable et respectueuse dans la société, et dans les différents systèmes qui la composent).

2. Enseignement et démocratie : le même état des lieux pessimiste.

Dans ce même esprit d'une pensée unique néo-libérale, apparaît de plus en plus clairement la volonté de coloniser l'enseignement dans une logique marchande. La banque mondiale et l'OMC, dans le cadre de l'accord général sur le commerce des services (Vanlaethem, 2002), y travaillent. De nombreuses analyses concluent que les accords de Bologne favorisent encore cette orientation. « L'éducation est en effet de plus en plus perçue comme un simple bien de consommation courante dont la privatisation permet d'entrevoir des bénéfices plantureux » (Vanlaethem, 2002 : 12). Mieux même, et naturellement cependant, l'objectif qui est assigné à l'enseignement est maintenant défini comme contribution à la compétitivité des entreprises. La banque mondiale se félicite que le mouvement de réforme de l'enseignement supérieur soit davantage orienté vers le marché que vers la planification et la réglementation de l'Etat (Bucella, 2002 : 20). Citant l'ERT, et une réunion extraordinaire du G7, Gérard de Selys écrit que « l'éducation et la formation sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite de la future entreprise... que la responsabilité de la formation doit en définitive être assumée par l'industrie... le monde de l'éducation semblant ne pas bien percevoir le profil des collaborateurs nécessaires à l'industrie. L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique » (De Selys, Hirtt, 1998 : 26 et 37). Mais l'école se doit de viser autre chose que l'adaptabilité aux différentes fonctions demandées à l'économie, et par exemple, la formation d'une main d'œuvre productive. Les systèmes éducatifs ont aussi pour mission de socialiser cette main d'œuvre, c'est à dire, de la soumettre et de l'intégrer dans la société où elle travaille et consomme, indique Nico Hirtt, citant un rapport de l'OCDE sur les politiques d'éducation. L'école ne doit pas seulement former le producteur, elle doit plus que jamais inculquer aux jeunes générations le respect du système en place, garant de la cohésion sociale et donc des bonnes réponses à apporter aux impératifs économiques (Hirtt, 1998).

Parmi différents pièges qui guettent la sphère éducative, Riccardo Petrella signale le risque qu'elle soit instrumentalisée de façon croissante au service de la « ressource

humaine », comprise comme la réduction du travail à une ressource « organisée, déclassée, recyclée, et, le cas échéant, abandonnée en fonction de son utilité pour l'entreprise » (Petrella, 2000). L'éducation doit désormais répondre selon lui au critère premier d'employabilité, chacun devant être formé en fonction de professions correspondant à la demande du marché, et en vue de servir celui-ci. Il est dès lors normal que ce marché qui connaît ses propres besoins, définisse lui-même les finalités et les priorités de l'éducation. La rentabilité de cette dernière se mesure alors à l'adéquation entre les exigences du marché de l'emploi et les compétences, y compris comportementales, acquises par les jeunes au cours de leur scolarité. Dans ce contexte, il va sans dire que les formations aux savoirs généraux qui font une culture et qui donnent force pour comprendre le monde, les sciences, l'histoire, la géographie, la littérature, la philosophie... toutes n'ont plus leur place dans une formation de base, notamment parce que ces connaissances sont superflues dans une optique d'employabilité. Le travailleur de demain doit posséder moins de savoirs, mais des compétences flexibles et une grande capacité d'adaptation (Hirtt, 1998).

Enseignement du travail social : mais où va-t-on ?

Un optimisme peu clairvoyant inciterait les acteurs de l'enseignement du travail social à penser que ce type d'enseignement qui concerne tellement peu les sphères marchandes pourrait sans doute être épargné par cette logique du rouleau compresseur marchand qui détourne les pratiques éducatives à son profit. Peut-être les écoles de travail social pourraient-elles continuer leur travail de formation d'acteurs de changement, dans leurs petites écoles d'irréductibles gaulois ?

La façon dont, dans la logique libérale, on perçoit les populations marginales et marginalisées, la façon dont ces mêmes logiques envisagent le travail de guidance, d'orientation et de surveillance de ces populations par ce qu'on appellerait encore des travailleurs sociaux chargés de policer la société au profit d'un développement économique triomphant, empêchent que ces acteurs de l'enseignement du travail social ne se réjouissent trop vite.

Il n'y a pas de raison que les penseurs qui rêvent et concrétisent la mise en place de l'éducation au service de la logique marchande aient oublié ce petit secteur de la formation. La logique économique de la pensée unique, tout comme elle a besoin de cadres capables de gérer et développer des entreprises aptes à réaliser des profits maximaux, tout comme elle a besoin d'employés, d'ouvriers qualifiés et d'ouvriers peu qualifiés pour faire tourner les machines, tout comme elle a besoin de personnes sans-emplois pour maintenir une pression sur ceux qui ont cet emploi et éviter des revendications qui pourraient grever l'un ou l'autre bénéficiaire, et bien cette logique économique a besoin de travailleurs capables de gérer ces surnuméraires de telle manière qu'il ne dérange pas le système qu'elle développe. Telle est la fonction que voudra et que veut assigner cette logique économique aux écoles dites sociales.

La formation des travailleurs sociaux s'orientera toujours vers le service, mais cette fois, vers le service au monde économique. Le travail réalisé par ces agents de travail social formé au sein des écoles sera une contribution indirecte mais indéniable au marché et à la compétitivité des entreprises.

Il fut un temps où certaines écoles sociales formaient des acteurs de changement, capables d'être critiques et de pointer des responsabilités qui ne soient pas avant tout individuelles et qui ne stigmatisaient pas les personnes que les travailleurs sociaux avaient à rencontrer dans le cadre de leur travail. La logique marchande qui envahit l'éducation demande maintenant à former des agents capables de socialiser la main d'œuvre dont elle a besoin, c'est à dire de la soumettre et de l'intégrer, et donc d'inculquer aux étudiants le respect du système en place. Bien loin des remises en cause et des critiques du système. Aujourd'hui, le critère premier est ce critère de l'employabilité. Les écoles sociales doivent dès lors former à la compétence à gérer ces populations. Ce qui devient premier - et c'est ce qui est de plus en plus demandé par le terrain - c'est la capacité à mener des entretiens individuels (n'est-ce pas dans ce cadre qu'on peut efficacement exercer l'observation intrusive ?), c'est la capacité à écrire des rapports (au service et au bénéfice de qui, des familles ou des personnes, sujettes de ces rapports ?), c'est la capacité à mener de grandes concertations (des grands messes) sur les possibilités de mener des politiques sociales pertinentes, sans références et attentions aux compétences des gens qui vivent les situations sur lesquelles on travaille. Ce qui est demandé, c'est une adaptabilité aux services sociaux qui eux-mêmes participent de plus en plus activement à la logique capitaliste et à la gestion de ceux qui n'ont pas de fonction ni de rôles dans la société. Où en sont aujourd'hui ces services ?

3. Quelle adaptabilité pour quels services sociaux ?

Ce sont presque toujours aujourd'hui les pouvoirs publics qui définissent les institutions qui pratiquent le travail social, même si cela se passe parfois à la suite de débats acharnés avec la société civile ou la sphère associative. C'est à partir de ce que décrètent ces pouvoirs publics que se définissent les missions de ces services. Selon les logiques qui seront mises en évidence, les missions pourraient être très différentes.

Or l'Etat joue un rôle perpétuellement paradoxal. Il « défend les valeurs qui lui permettent d'organiser la domination sociale, mais partiellement issu des mouvements de revendication, il travaille à faire reconnaître les valeurs défendues par ces mouvements » (Chambeau, 2004 : 31 et Blairon, 2000 : 101). Le sentiment qui prévaut cependant aujourd'hui, c'est que l'Etat s'est laissé enfermer dans une logique de normativité économique. De plus, agent de cette normativité, il définirait du haut de sa « grande compétence » ce qui est juste et bon, se concevant lui-même comme l'agent de valeurs universelles et créant la société par la loi. Une loi typiquement normative «relèverait d'une vision civique et active de la citoyenneté en ce qu'elle exige non seulement la conformité à une norme unique... mais encore en ce qu'elle est une pédagogie. ...La pédagogie législative... a toujours une caractéristique, celle de se légitimer par l'ambition de réformer les comportements non conformes à l'idéal que l'on croit bon pour les hommes. ... L'état normatif rappelle (à l'individu) qu'il doit se conformer à la norme civique ou, à défaut être soigné ou puni» (Ehrenberg, 1996 : 104). «Il se raffermir quand il exclut, et s'affaiblit

quand il admet » (de Correbyter, 2002 : 37). Si on analyse la société à la lumière de cette logique marchande et financière qui pervertit et le travail social, et l'éducation et la démocratie, il y a de quoi s'inquiéter fortement de cette définition d'une société normative.

En démocratie, cette définition du juste et du bon évolue au travers des acteurs, mais avec l'évidente nécessité de reconnaître chaque jour mieux chacun d'eux. C'est la politique du sujet.

Quand l'Etat normatif cherche l'unité, la culture démocratique protège la diversité. Quand l'Etat normatif donne le rôle central à l'Etat, la démocratie le donne aux acteurs sociaux. Pour simplifier (voire caricaturer un peu), on peut dire que la logique normative économique descendrait de l'Etat vers le système politique puis vers la société civile, la démocratie défendant, elle, la logique qui va de la société civile, vers le système politique puis vers l'Etat. Ce qui mène la démocratie à réfléchir en vue d'une évolution des rapports sociaux, à un changement de l'histoire et à repenser l'existence collective, tandis que l'Etat normatif s'engage dans une série de positions et de décisions, qui visent «à sanctionner la spécificité d'un régime pensé désormais dans la stabilité de la longue durée »(Ruby, 1997 : 66).

Dans la formation au travail social, trois perspectives pour trois résistances.

3. 1. Résister à l'intégration dans le système.

Une analyse claire et précise doit être réalisée avec les étudiants sur la situation dans laquelle ils se trouvent pour suivre leur formation. La situation décrite impose une analyse pointue de ce qui se joue aujourd'hui dans la société et des finalités qui sont défendues par les lobbies les plus puissants, en passe de remporter une victoire essentielle, c'est à dire l'asservissement de ce qu'on a appelé, il y a quelques années les services publics (en ce compris les associations privées qui jouent ce même rôle), au bon fonctionnement économique des entreprises et à l'emprise du capital.

La situation du travail social aujourd'hui, et le rôle des travailleurs sociaux dans ce contexte doit être clairement expliqué. Précisant notamment ce qu'on attend d'eux comme travailleurs sociaux, c'est à dire un travail au service de la société, par la gestion des populations précarisées, afin que ces dernières dérangent de moins en moins l'ordre social dédié au développement économique. Et donc, certainement pas ce que l'idéalisme dont ils font certainement preuve pourrait leur faire croire, un service à la population en vue d'un mieux-être, voire d'une émancipation.

Le contexte qui aujourd'hui souhaite instrumentaliser l'éducation au service de la sphère marchande, contexte auquel l'enseignement du travail social n'échappe pas, doit aussi être rendu visible aux étudiants.

A. Accardo postule que le système social dans lequel nous sommes, nous utilise pour fonctionner (Accardo, 2001). Chacun, citoyen, employé, ouvrier, travailleur social, cadre, nous participons à ce système, même si nous proclamons notre hostilité à son

égard (l'opposition au sein du système, plutôt que contre lui, la dénonciation des excès plutôt que du principe). Ce ne sont pas les professions de foi humanistes qui empêcheront les ralliements à la realpolitik. L'auteur nous encourage à questionner ce qui en nous contribue à faire fonctionner ce système. Il ne s'agit pas le plus souvent de notre part « d'une démarche volontaire mais plutôt d'un ajustement pratique spontané et socialement conditionné, dont les mécanismes sont hors de la conscience immédiate » (Accardo, 2001 : 24). C'est d'ailleurs cette connivence non intentionnelle, forme de complicité qui s'ignore, qui sert le mieux le système.

« Nous faisons partie intégrante du monde social,... au sens où il est incorporé en nous... il faut être conséquent et admettre que changer le monde, ce n'est pas changer ce qui est autour de nous, c'est aussi nous changer nous mêmes ». La question essentielle est donc de savoir ce qui en moi a déjà été acheté par le système pour faire de moi un complice qui s'ignore, ce qui a réussi à mystifier ma conscience.

Les professions de travailleur social ou d'enseignant ne protègent pas de cette mystification. « Faute d'accéder à un degré suffisant de lucidité sur les effets internes et externes du système, ils risquent d'en rester les prisonniers consentants,... d'autant plus aliénés qu'ils croient s'en être détachés du fait de certaines prises de positions critiques... Le combat contre le système ne peut pas ne pas être aussi un combat contre soi-même, pour se changer, pour ne pas être dupe... Des hommes et des femmes (et des étudiants !) qui ont commencé à repérer les ficelles qui les meuvent, ne sont déjà plus tout à fait des marionnettes du système » (Accardo, 2001 : 76 et 79).

3. 2. Résister aux logiques néo-libérales dans le travail social.

Une compréhension la plus nette des pratiques du travail social dans lesquelles le travailleur social est engagé est nécessaire. Cette compréhension se doit d'abord d'analyser le champ social dans lequel se déroulent ces pratiques, les finalités et ambitions qui s'y confrontent. Une analyse de l'organisation de travail permettra de mieux situer son propre mandat et les finalités des missions qui y sont attachées. Ces analyses réalisées, il faudra dès lors les passer au crible du regard citoyen et véritablement démocratique, et dès lors, en connaissance de cause et en conscience, décider où ce mandat, ces missions et les finalités qui s'y attachent se situent dans le champ des pratiques sociales : Participation à la logique marchande ou résistance. Viendra alors le moment de faire le choix de ses propres pratiques face à celles qui seraient imposées.

Comment le travailleur social peut-il œuvrer pour la démocratie, quand son mandat s'oriente différemment ? Entre le respect du mandat et le respect des règles et des valeurs démocratiques, quel mode de travail, quelles pratiques, quels objectifs le travailleur social doit-il se définir ? Quels outils formatifs l'enseignant doit-il transmettre aux étudiants pour qu'ils construisent ce travail social qui tente de s'éloigner des logiques capitalistes ?

- La première réponse que les travailleurs sociaux et les futurs travailleurs sociaux doivent construire avec les enseignants est logique et éthique. Quelles sont les valeurs premières (fondamentales) de notre société ? La référence à la démocratie apparaît évidente. Or, «les constitutions démocratiques ne peuvent se réduire à une façade purement formelle. Elles ont des effets limités mais réels. Elles obligent pour le moins les dominants à rendre des comptes, à se justifier d'être ce qu'ils sont et de faire ce qu'ils font » (Accardo, 2001 : 27).

- Le recours à la loi est une pratique de travail social et une pratique démocratique qui peut être utile dans la protection des plus démunis. Le travail social se doit de réfléchir avec intelligence à cet outil. Certaines lois permettent de garantir un fonctionnement plus démocratique de beaucoup d'institutions, sans qu'il ne soit nécessaire de se retrouver systématiquement devant les tribunaux, même si cette procédure doit également être envisagée, et parfois enclenchée. J. Pain insiste sur l'importance d'investir les positions d'autorité. Il pense qu' «il faudra mettre en cause systématiquement -y compris juridiquement-..., les institutions, les professionnels, pour effectivement gagner en éthique collective et en morale » (Pain, 2001 : 135).

Face à un emploi qui ne correspond pas au cadre démocratique minimal dans lequel je pourrais me retrouver, outre la solution radicale qui consiste à refuser cet emploi, d'autres réponses se fondent sur un positionnement personnel et professionnel.

- Travailler à bien choisir les pratiques qui font référence au cadre légal, statutaire et méthodologique d'une organisation pour repérer celles qui correspondent aux valeurs démocratiques, et opérer des stratégies qui, reposant sur les valeurs essentielles de cette démocratie, organisent le travail de telle manière que ce soient ces valeurs essentielles qui priment sur d'autres valeurs plus inscrites elles dans le mandat. Ces pratiques sont mises en place en conscience de la perversion qu'elles imposent au mandat. Mais s'inscrivant dans le cadre constitutionnel valide défini par A.Accardo ou J.Habermas, elles devraient cependant pouvoir défendre leur légitimité. La référence faite au jugement prudentiel (Malherbe, 1994) apparaît ici nécessaire. « Le travail social peut poser la question de l'obligation et de la morale d'une pratique imposée face aux finalités de son travail social idéal(isé)... Si la définition d'un travail social émancipateur (et démocratisant) est pertinente, si cette caractéristique de l'Etat démocratique («protéger et maintenir en éveil cette méfiance envers une injustice se présentant sous une forme légale »(Habermas, 1991 : 28)) paraît fondée, alors, le non-respect du mandat en fonction de finalités valables trouve sa justification »(Chambeau, 1999 : 43).

- A. Rea rappelle l'importance d'agir comme professionnel et citoyen, notamment dans le travail social. « Agir uniquement comme professionnel, c'est aussi refuser la dimension politique de nos actes techniques. Nous ne sommes pas responsables des situations, nous en gérons les conséquences... Recréer des liens sociaux implique de sortir... du pratico-inerte, pour redonner un sens à notre dimension de citoyen ; celle-ci n'est pas réductible à notre étiquette de travailleur, mais est celle de l'humanité, qui a une visée sur la totalité et non sur quelques intérêts particuliers » [1] (Rea, 1994 : 112 et Rea, 1995 : 65). Jouer pleinement son rôle de citoyen, c'est aussi être très vigilant à nos actions et au rôle de servilité à la cause dominante qu'on pourrait vouloir nous faire jouer à notre insu.

3. 3. Résister aux logiques gestionnaires dans l'enseignement.

La même compréhension de ces cadres institutionnel et organisationnel et des pratiques concrètes s'impose pour l'école tout comme elle s'imposait pour le travail social. Une compréhension et une analyse qui concernent les enseignants, mais aussi les étudiants. Parce qu'il ne sert à rien, et ce serait une imposture, que de prôner un travail social qui veut plus de démocratie, qui n'accepte pas de favoriser le tout à l'économique, si les pratiques d'enseignement n'entrent pas en concordance avec ces valeurs fondamentales. N. Hirtt dans son petit livre « l'école prostituée » nous rassure un peu à ce sujet (Hirtt, 2001 : 81), en rappelant les fonctions contradictoires de l'enseignement, contradictions que même un enseignement marchand devra affronter : on ne peut socialiser, endoctriner et former sans également instruire, on ne peut faire de l'école un lieu de sélection sans y apporter au moins formellement quelques éléments de « chance égale ». A son corps défendant même, l'école apprendra toujours à lire, à comprendre le monde, à dialoguer (sur internet !). C'est là qu'est l'enjeu crucial de l'enseignement.

Outre la vigilance aux contenus des cours (dont il est fait référence ci-dessus, nous n'y reviendrons plus), d'autres vigilances au niveau des pratiques organisationnelles de l'école et au niveau des méthodes pédagogiques apparaissent primordiales.

En ce qui concerne les pratiques organisationnelles de l'école, il faut être attentif à ne pas transformer ce qui est d'abord un service au public étudiant, en une entreprise au service de la machine économique. Que des compétences gestionnaires soient nécessaires pour développer une école qui reçoit de nombreux étudiants n'est pas du tout incongru, mais il faut veiller à ne pas instaurer cette gestion managériale, comme base de l'essentiel du travail à fournir au sein des écoles.

Il est de mode dans les écoles de faire référence de manière de plus en plus prégnante à cette gestion managériale. On demande une plus grande flexibilité (Hirtt, 2001 : 36) aux enseignants qui doivent maintenant être capable de changer de fonctions plusieurs fois sur la carrière, et acquérir de nouvelles compétences parfois bien éloignées de ce pourquoi ils sont formés et de ce pourquoi ils ont été engagés. On exige ou « souhaite » qu'ils participent de manière plus active à la gestion de l'établissement scolaire, ce qui les éloigne dans le même temps de préoccupations pédagogiques. L'enfermement dans ces réalités gestionnaires les coince dans un rôle où le souci est l'établissement – compris comme une entreprise en concurrence avec d'autres entreprises – ce qui prend inévitablement le pas sur le projet d'enseignement, et sur le projet pédagogique. Des enseignants se retrouvent alors à défendre un positionnement d'une institution sur un marché, plutôt qu'un projet pédagogique pertinent novateur et créatif face à d'autres projets pédagogiques qui pourraient l'être tout autant. La valorisation des enseignants se fait dès lors de plus en plus au mérite, (Hirtt, 2001) mérite non pas de leurs compétences pédagogiques, mais à celles d'accepter de participer à cette politique gestionnaire de l'établissement.

C'est dans ce cadre que des demandes aux écoles se font de plus en plus pressantes : Formons des personnes capables de mieux gérer l'organisation sociale,

de mieux gérer les institutions sociales. Le concept d'ingénierie sociale semble faire des émules dans les écoles. A quelles demandes cela correspond-il ? Que cherchent ceux qui sont en demande de telles fonctions dans le paysage social ? Des compétences pour mieux gérer la misère ? Des compétences marketing pour mieux vendre les politiques mises en place, notoirement insuffisantes par rapport aux problèmes soulevés ?

La formation en travail social permet de réaliser à la fin de sa formation une série d'actes techniques importants (capacité à l'écoute, à l'entretien, à l'écriture de rapports,...), mais cela ne constituera jamais le fondement d'un travail social dans une perspective démocratique. L'essentiel du métier du travailleur social, c'est la confrontation au doute, la recherche des réponses à ses questions chez l'autre (l'autre collègue, mais aussi et surtout l'autre usager !), la remise en question perpétuelle du fait des contacts avec les populations qui amènent chaque fois de nouvelles informations qui complètent ou contredisent les informations précédentes.

Un gestionnaire du social, pour être bon, devra d'abord avoir acquis cette compétence. Et même avec les meilleurs enseignants du monde, même avec les meilleures pédagogies du monde, il ne pourra acquérir ces compétences à l'école. La formation au métier de travailleur social, c'est pendant trois ans, former l'étudiant à se mettre en position d'apprendre au contact des populations. C'est le mettre en situation de savoir qu'en commençant son métier, il ne sait pas grand chose, et que l'essentiel, il va l'apprendre au contact des gens qu'il va rencontrer. Ce que la formation aura pu lui donner, ce sont des outils pour décoder ces situations, outils qu'il faudra utiliser avec circonspection, parce qu'ils ont des limites. Pour pouvoir devenir un bon ingénieur du social, dans une perspective démocratique, il faudra avoir vécu cette expérience du doute, du non savoir, des compétences découvertes chez l'autre. Il faudra donc avoir du métier. C'est alors et alors seulement qu'une formation à la gestion du social pourra s'envisager sur base essentielle du vécu pratique lors des années de terrain. Et donc certainement pas à la sortie des études. Sauf si l'on veut former des gestionnaires déconnectés du terrain, et dès lors capables de rendre de grands services à la société dans une logique marchande.

L'évaluation de la qualité, à la mode depuis une vingtaine d'années, fait une irruption remarquée dans les écoles. Comme si la qualité de leur enseignement n'avait pas été auparavant un questionnement chez les formateurs. Mais à qui demande-t-on de définir la qualité d'un enseignement ? Sur base de quels critères ? Est-ce le prof sympa ou plutôt celui qui a le plus gros syllabus ? A moins que ce ne soit la satisfaction des chefs de stage, et donc des futurs employeurs qui évaluent la qualité d'une école à sa capacité à fournir les outils directement utilisables dans le service où ils travaillent ? Le concept d'employabilité pointe déjà plus que le bout de son nez dans le secteur du travail social. Par rapport à la qualification qui est un ensemble de savoirs (connaissances et compétences), la compétence en vue de l'employabilité (Hirtt, 2001 : 28 et 33) est un catalogue modulaire (en fonction des emplois) de compétences (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être). Les connaissances y sont reléguées *au second plan*. Ce qui est important, c'est ce qui a un caractère utilitariste, dans une perspective professionnelle. Qu'importe qu'on puisse comprendre les raisons qui mènent les familles vers la pauvreté, tant qu'on est capable de poser l'acte nécessaire (le contrôle de la véracité des dires des personnes, la capacité à remplir correctement le formulaire, à faire le rapport, ...) qui lui octroiera ce qui

devrait lui permettre une survie. Quelle utilité cela peut-il avoir (cela pourrait même avoir des effets délétères sur l'ambiance dans l'équipe !) qu'un étudiant soit capable de réaliser une analyse institutionnelle et y avoir un regard critique sur le fonctionnement du travail social ?

Il y a nécessité à être attentif à réaliser des évaluations sur base du projet pédagogique des écoles, à savoir la formation de futurs travailleurs sociaux, évaluations à réaliser en référence à une série de critères que l'on retrouve dans ce projet pédagogique, plutôt que de trouver de nouveaux critères de recherche de satisfaction chez les différents partenaires (étudiants, chefs de stages, futurs employeurs,...). Ce qui ne signifie pas qu'il ne faille pas dans le cadre de ces évaluations travailler avec eux, mais comme partenaires, parlant de là où ils sont.

Dans la relation aux étudiants, l'enseignant doit avoir les mêmes attentions. Le critère d'employabilité ne peut en aucun cas être le fondement de son travail de formation, et les compétences pratiques professionnelles ne peuvent non plus être les premières qualités qu'il doit vouloir insuffler aux étudiants.

Pour que l'enseignant puisse former valablement, il est nécessaire de lui offrir un cadre pédagogique. Offrir un cadre pédagogique, c'est reconnaître ses compétences, lui proposer de continuer à les travailler dans une dynamique collective, mais en confiance. Un cadre pertinent pour la formation des étudiants, c'est un cadre qui combine une professionnalité technicienne (Paquay, 1996), dans laquelle on donne à l'enseignant des outils pour qu'il puisse transmettre savoirs, connaissances et compétences aux étudiants, une capacité réflexive, qui donne à l'enseignant la possibilité d'analyser sa pratique, pour innover, l'améliorer, créer, chercher, et de créer les liens nécessaires entre ses savoirs d'expérience et des savoirs théoriques, et une capacité à s'investir comme acteur social dans des projets collectifs et de transformation de la société. La professionnalité technicienne est donc à reconnaître bien entendu. Mais il faut éviter de paralyser les enseignants dans des normes et une technicité qui risquent de leur faire perdre leurs moyens. Il vaut mieux faire confiance à leur expérience et partir d'elle, plutôt que de les paralyser dans un excès de cadrage, leur donner des pistes assez précises, mais aussi suffisamment lâches pour leur garantir une certaine autonomie, les encourager à conceptualiser les compétences qu'ils enseignent et à utiliser des critères clairs, de sorte qu'ils osent être des formateurs et non de simples évaluateurs (Fourez, 2003 : 86 et 89), surtout si cette évaluation se fait à un autre service que celui de la formation et des étudiants.

Sortir de la technicité à tout crin, c'est aussi permettre le dialogue de personne à personne (le collègue enseignant, l'étudiant, le collègue travailleur social, les personnes pour lesquelles les travailleurs sociaux oeuvrent), « c'est apprendre la centralité de l'altérité dans l'histoire des sociétés humaines, au milieu de tensions créatrices et conflictuelles entre l'unicité et la multiplicité,...C'est aussi apprendre la démocratie et la vie. C'est apprendre la solidarité, la capacité à reconnaître la valeur de toute contribution - si peu qualifiée qu'elle soit par rapport aux critères de productivité et de rentabilité - de tout être humain au vivre ensemble » (Petrella, 2000).

BIBLIOGRAPHIE

- A. ACCARDO, *De notre servitude involontaire* Ed Agone, Marseille 2001.
- J. BLAIRON, E. SERVAIS, *L'institution recomposée. Petites luttes entre amis*, Ed Luc Pire, Bruxelles, 2000.
- F. BUCELLA, *Contre la logique marchande*, in *Politique revue de débats* (Bruxelles) n° 24 avril 2002.
- M. CHAMBEAU, *Travail social et violences*, in *Travailler le social* n°26, Belgique, 1999.
- M. CHAMBEAU, *Travailler le social dans l'associatif. Penser les exigences politiques du travail social*, in *Pensée plurielle* n°7, Ed De Boeck Université, Bruxelles, 2004.
- V. de COOREBYTER, *La citoyenneté*, dossier du *Crisp* n°56, Bruxelles décembre 2002.
- G. DE SELYS, N. HIRTT, *Tableau noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*, Bruxelles, EPO, 1998.
- A. EHRENBERG, *L'individu incertain*, Ed Calmann-Levy, France 1996.
- G. FOUREZ, *Evaluation, relations pédagogiques, rôle de l'erreur*, in *Revue nouvelle*, 5-6 mai-juin 2003.
- J. HABERMAS, *la désobéissance civile, test crucial d'un Etat de droit démocratique*, M, n°44, février 1991.
- N. HIRTT, *l'OCDE veut soumettre l'école plus directement aux lois du marché. Rapport OCDE 1998 sur les politiques d'éducation : quelques remarques critiques.* Texte publié sur le site internet de l'Appel pour une école démocratique.
- N. HIRTT *l'école prostituée*, Ed Labor/Ed espaces de libertés, Bruxelles, 2001.
- J-F MALHERBE, *Autonomie et prévention – alcool, tabac, sida dans une société médicalisée*, Editions Artel-Fides Coll Catalyses, 1994.
- L. PAQUAY (et coll), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Ed De Boeck Université, Bruxelles, 1996.
- J. PAIN, *Jeunes, banlieue, école*, in C. SERON et C. DENIS, *Violence subie, violence agie*, Ed Jeunesse et droit, Liège 2001.

R. PASSET, Eloge du mondialisme par un « anti » présumé, Ed. Fayard, France 2001.

R. PETRELLA, L'enseignement pris en otage : Cinq pièges tendus à l'éducation, Le monde diplomatique, octobre 2000.

A. REA, Désagrégation du lien social, investissement professionnel et désengagement politique, Sous le signe du lien, Actes des Assises de l'Aide à la Jeunesse, Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 1994.

A. REA, Sécurité ou solidarité. Confusion dans la politique de sécurisation des villes, Cahiers marxistes, n°200, novembre-décembre Bruxelles, 1995.

C. RUBY, la solidarité, Ed Ellipses, Paris, 1997.

J-F STASSEN, Conclusion générale, in B. BAWIN, J-F STASSEN et al, l'exclusion et l'insécurité d'existence en milieu urbain Ed Luc Pire, ULG, Liège 2001.

A. TOURAINE, Qu'est-ce que la démocratie ? Ed du livre de poche, Paris 1994.

J-M VANLAETHEM, Monde: l'éducation *simple marchandise*, in Politique revue de débats, (Bruxelles) n° 24 avril 2002.

L. WACQUANT, les prisons de la misère, p 44 Ed Raisons d'agir – Paris, Seuil - 1999.