

# COMMENT CONCEVOIR UNE ORGANISATION QUI CONTRIBUE ACTIVEMENT A LA CONSTRUCTION D'UN CONTEXTE DE RESOCIALISATION DE JEUNES A RISQUE?

**Paula Cristina VIEIRA**

Professeur de l'Instituto Superior de Serviço Social do Porto<sup>1</sup>

[paulasv@netcabo.pt](mailto:paulasv@netcabo.pt)

La réflexion que je me propose de partager aujourd'hui avec vous se réfère à une expérience qui prétend innover dans le champ de l'éducation ou, plus exactement à une importante dimension de cette innovation, celle qui a trait à la culture organisationnelle. L'expérience dont il sera ici question concerne la conception, l'expérimentation et la validation de solutions qui contribuent à résoudre les graves problèmes de désinsertion sociale qui affectent, actuellement, un nombre de plus en plus significatif d'adolescents et de jeunes.

La dimension de l'expérience que je prétends souligner renvoie donc aux modes de concevoir et d'organiser le travail les mieux adaptés à cet ambitieux objectif.

Nous sommes convaincus que sur ces deux plans – la conception et l'organisation du travail de resocialisation – l'association présente des innovations qui la distinguent qualitativement de beaucoup d'autres structures/équipements sociaux qui s'inscrivent dans le champ de la fonction éducative.

Je voudrais précisément commencer cet exposé par l'analyse de certaines des ambiguïtés conceptuelles, en matière de procédés et même d'investissement, qui caractérisent souvent ce type de structure et contre lesquelles l'association Qualificar para Incluir (QpI) cherche à se défendre, en s'efforçant de perfectionner, sans cesse, ses modes de concevoir et d'organiser le travail.

Nous pouvons considérer dans une large mesure que la résolution des problèmes d'exclusion sociale exige une vigilance constante à l'égard des modes de faire routiniers, qui n'ont aucune prise sur les problèmes réels et concrets vécus par les groupes d'adolescents du type de ceux que la QpI accueille.

Avant même de passer à l'analyse de cet effort de vigilance et de prévention, et pour mieux le comprendre, il me paraît intéressant **d'expliquer un peu plus en quoi consistent les modes de faire routiniers et stéréotypés qui tendent à caractériser le fonctionnement des organisations prestataires de services sociaux.**

Pour ce faire, je soulignerai deux grandes caractéristiques de ce fonctionnement.

---

<sup>1</sup> En processus de Doctorat en Sciences du Service Social sur le thème : «Une culture organisationnelle au service de la resocialisation de jeunes : défis à l'expérimentation».

La première est liée au fait que ce sont les organisations et leur corps de professionnels qui définissent les besoins sociaux des utilisateurs, en fonction d'un cadre prédéfini de dispositifs, de procédés et de codes.

Lorsqu'il en est ainsi, les réponses et les ressources ont toutes les chances d'être standardisées, indépendantes des problèmes concrets, singuliers, complexes auxquels certains groupes sociaux se confrontent.

À l'inverse de ce qui serait désirable, c'est l'offre de services institutionnalisée qui structure la demande sociale. C'est là une caractéristique de l'héritage tayloriste et bureaucratique qui prédomine toujours au niveau de la conception et de l'organisation du travail et fait en sorte que les institutions prestataires de services sociaux disposent d'un répertoire de programmes standardisés, applicables aux cas qui sont déjà répertoriés.

Il est bien évident que la conception et l'application de ce répertoire sont légitimées par le savoir des professionnels, tenus pour des individus dûment formés et socialisés, disposant d'une autonomie relative dans l'exercice de leur travail. Il revient alors au spécialiste de diagnostiquer les besoins de l'utilisateur en fonction de sa classification de cas typiques et de déterminer, sur cette base, le programme-type qui devra être exécuté.

On doit, toutefois, constater que cette phase de diagnostic tend à être très circonscrite dans le temps et est elle-même, dominée par des procédés stéréotypés qui laissent souvent échapper l'essentiel, tant ces acteurs sont imbus d'une logique de fonctionnement qui cherche à associer un cas pré-classé à un programme prédéfini.

Tout au contraire de ce qui devrait arriver, le diagnostic n'arrive pas alors à représenter une réelle opportunité d'identifier les changements à produire grâce à l'élucidation de la pluralité et de l'enchaînement des facteurs qui produisent une situation-problème donnée.

Un second trait caractéristique tient au fait que les institutions s'appuient sur des modèles organisationnels régis par une stricte division hiérarchique du travail.

En conséquence, les logiques de complémentarité et de partage qui devraient se construire entre les professionnels, pour réellement pouvoir avoir prise sur la complexité des situations concrètes, font place à des logiques de concurrence.

Quand nous analysons la structure hiérarchique et le fonctionnement concret de ce type d'organisation, une autre régularité devient évidente. C'est que les ressources humaines techniquement les plus qualifiées affirment généralement leur statut en s'éloignant le plus possible de la « ligne de front » de la production des services ou, en d'autres termes, de la relation ou de l'interaction directe et prolongée avec les utilisateurs.

Malgré cette distance qui empêche de connaître en profondeur et *in loco* les problèmes et les citoyens qui les vivent, c'est aux plus qualifiés que revient, en général, le pouvoir de sanctionner les prestations et les programmes d'action choisis par les autres professionnels, ceux qui assument les interactions plus ou moins fréquentes avec les utilisateurs.

Fondée sur une dévalorisation implicite du travail opérationnel, considéré comme moins méritoire, bien que ce soit celui de l'accomplissement, cette régularité du fonctionnement des institutions démontre bien que les critères qui président à la structuration des modèles de fonctionnement organisationnel dépendent bien plus de logiques corporatives d'affirmation statutaire, de logiques de domination et de compétition, que d'un investissement sérieux et engagé dans l'émancipation des plus vulnérables.

Les innovations que l'association Qualificar para Incluir développe au niveau de la conception et de l'organisation du travail, cherchent précisément à rompre avec les caractéristiques que je viens de souligner et s'expriment à deux niveaux très importants. Le premier concerne l'effort croissant que la QpI fait depuis son origine, pour que **l'intervention s'enracine dans une lecture sans cesse approfondie des facteurs psychosociaux qui déterminent la vulnérabilité sociale** de larges fractions de la population juvénile.

Au sujet de ce premier niveau, il n'y a pas aucun doute que seule une lecture de ce type permet de capter la variété, l'amplitude et la profondeur des privations et des ruptures psychosociales vécues par les jeunes, tout au long de leur socialisation, et qui commencent à assumer tout leur impact négatif et autodestructeur avec le passage à la deuxième grande étape et structure du processus de socialisation que représente la scolarisation.

Les savoirs substantiels que les sciences sociales mettent à notre disposition doivent nous servir à identifier et circonscrire avec rigueur les graves privations qui ont marqué le processus de socialisation familiale des jeunes, afin de bien comprendre que, dans la plupart des cas, ce qui est en cause ce n'est pas une simple résistance à l'école et à sa culture livresque, sans aucun doute bien éloignée de leur réalité subjective.

Pour arriver à expliquer l'errance scolaire de ces jeunes nous pouvons et devons tirer parti des apports de la sociologie de l'éducation, afin de comprendre les processus de mutuelle invalidation culturelle qui atteignent aussi bien l'école et son travail que les jeunes qui se débattent avec des valeurs et des modèles, ceux des classes populaires instables, en relation de profond antagonisme avec la culture scolaire.

Cela n'est toutefois pas suffisant. Principalement parce que nous sommes, le plus souvent, face à des jeunes dont les conduites atteignent déjà un degré si élevé de

détérioration qu'il ne sert à rien de leur proposer des «recettes» prédéfinies, telles que cours supplémentaires ou activités ludo-éducatives, auxquels l'école et les équipements sociaux ont coutume de recourir.

Il faut aller bien plus loin, dans le sens du croisement des savoirs et de la construction de synthèses théoriques (faisant appel à la psychologie sociale, la pédopsychiatrie, la sociologie de la pauvreté et de la marginalité sociale, la sociologie de l'éducation ...) afin de comprendre que d'autres effets, sans aucun doute plus dévastateurs, découlent de l'emprisonnement des individus dans des contextes de vie profondément précaires, aussi bien du point de vue matériel, que culturel et relationnel.

C'est à partir de ces savoirs que l'on pourra mieux comprendre combien le schéma de socialisation qui domine à l'école, ainsi que dans la majorité des équipements ludoculturels accessibles à ce type de jeunes, est désajusté. Et il l'est essentiellement parce que, au lieu de prendre la juste dimension des besoins réels de ces jeunes, à partir de l'identification des privations et ruptures psychosociales concrètes qui marquent leur trajectoire de vie, ces deux types d'institutions insistent pour offrir un service standardisé et stéréotypé auquel il manque l'essentiel des conditions nécessaires à une effective resocialisation. Et, par voie de conséquence, à la restauration du désir et de la possibilité d'apprendre.

Pour qu'il soit efficace, le travail de resocialisation que la QpI prétend développer doit être orienté vers l'appropriation significative des apprentissages scolaires et non scolaires qui permettront de rétablir les liens entre les jeunes et l'école, et entre ceux-ci et tous les autres systèmes sociaux dont dépend la conquête d'authentiques ressources sociales.

Investir dans la conquête de la certification scolaire, éduquer aux valeurs, réfléchir au sujet des fondements des règles et de leur utilité sociale, promouvoir l'auto-connaissance et la capacité d'assumer les conséquences de ses propres actes, développer les compétences expressives et une relation équilibrée avec l'autorité sont quelques-uns des domaines d'apprentissage qui exigent l'accès à des référents identitaires et des contextes matériels et relationnels fortement structurés et significatifs.

Afin de conclure ce premier point, il nous paraît décisif de souligner, une fois de plus, l'importance de la réflexion théorique sur les problèmes sociaux afin de rompre avec les modes opératoires routiniers. Ce n'est qu'à partir de cette réflexion que les professionnels peuvent abandonner les schémas conceptuels positivistes qui empêchent de capter la complexité, pas toujours évidente, du comportement et des besoins humains.

Ce n'est qu'à partir de cette réflexion qu'il est possible de construire un diagnostic qui mette en lumière les frontières de travail dans lesquels il faut investir pour restructurer les conditions d'existence objectives et subjectives.

Un autre type d'effort entrepris par la QpI afin de prévenir les modes de faire routiniers concerne **les conditions organisationnelles adaptées au partage des savoirs au sein de l'équipe d'intervention** et le développement des compétences nécessaires pour les mobiliser de façon adéquate.

Comme nous venons de le démontrer, pour contrarier efficacement les processus et les dynamiques qui excluent certains groupes de jeunes de l'accès à cette ressource fondamentale qu'est l'éducation, il faut, en tout premier lieu, que l'équipe professionnelle procède à une interprétation correcte des facteurs psychosociaux qui les déterminent.

Sans remplir cette condition, l'intervention se révélera incohérente et stérile.

Cela ne signifie nullement que la construction de schèmes explicatifs est suffisante et peut, à elle seule, provoquer les transformations désirées au niveau des cadres de vie et des pratiques des jeunes.

Pour que de telles transformations se produisent, il est absolument nécessaire que l'équipe technique sache investir de tels schèmes dans la conception et la mise en œuvre d'un ensemble articulé de procédés adaptés au développement d'un processus éducatif intense et structuré.

Ces deux conditions exigent une organisation capable de miser sur **la construction d'une conception commune du travail**.

Lorsque l'on admet que les modes de penser et d'agir professionnels sont, dans une large mesure, conditionnés par les conditions objectives créées par l'organisation, la concrétisation de ce pari fait appel à une constante attention aux modalités d'organisation et de fonctionnement en vigueur.

Pour que le projet de la QpI n'en reste pas au stade d'intention, il faut faire une large place au perfectionnement de l'organisation du travail et des mécanismes de sa coordination, cherchant à stimuler la compétence réflexive des professionnels et l'esprit de mission nécessaire à la réhabilitation d'individus dont la dignité et la valeur humaine sont sérieusement compromises.

Cet investissement n'est possible qu'à travers la mise en œuvre de diverses stratégies. J'en ai sélectionné quelques-unes, afin de stimuler la réflexion commune:

a) La première nous renvoie à l'appel permanent qui est fait à la **capacité de réflexion des professionnels** en vue de définir et de choisir les procédés et les connaissances opératoires qu'il importe de mobiliser et d'approfondir.

Cela exige une stimulation constante de leur compétence à systématiquement retirer des enseignements théoriques et pratiques de leurs propres procédés de travail et à ne pas cesser d'apprendre.

Dans le cadre de ce type de stimulation, le statut et le degré de responsabilité des professionnels sont fondamentalement définis par les preuves qu'ils donnent en matière de savoir et par l'engagement démontré dans les circonstances concrètes de leur activité. La certification scolaire ou professionnelle détenue, ou la fonction assumée au sein de l'institution, ne représentent donc pas l'aspect le plus important.

Comme nous le réaffirmons couramment, la fonction réparatrice de l'éducateur ne peut résulter, en priorité, de sa formation ou de son appartenance disciplinaire, mais bien de l'attitude positive, de confiance, de persistance et de professionnalisme dont il fait preuve dans le processus de construction de la relation avec les jeunes.

b) Une autre stratégie consiste à **ne pas dissocier la composante administrative et logistique du travail de celle que l'on peut définir comme technico-professionnelle.**

Qu'est-ce que cela signifie? Que le soutien logistique et administratif dont les jeunes ont besoin ne peut pas être dissocié des activités éducatives ou d'accompagnement psychosocial mises en œuvre. L'ensemble de l'intervention est, au contraire, réalisée par un seul et même professionnel qui assume, ainsi, un peu à la manière d'une figure parentale, la responsabilité de tout le processus de croissance et de transformation d'un groupe donné d'adolescents.

Bien que ce type de fonctionnement soit, lui aussi, peu commun dans les institutions éducatives accessibles à ce type de jeunes, il y a lieu de considérer que, pour être efficace, l'attitude du professionnel par rapport à eux doit être d'attention totale, au sens où elle doit englober la totalité des aspects qui concernent leur vie.

La (re)construction identitaire dont ces jeunes ont besoin pour pouvoir développer des objectifs personnellement et socialement utiles n'est absolument pas compatible avec la fragmentation et la désintégration du milieu socialisateur.

c) Une autre stratégie importante se réfère à **l'investissement fait dans la collectivisation des difficultés et également des expériences positives**, au cours de réunions collectives hebdomadaires.

Au cours de ces réunions, on cherche à développer la capacité des professionnels à déchiffrer l'ensemble complexe de facteurs qui peuvent être à l'origine des problèmes d'apprentissage ou des problèmes relationnels qui surgissent dans le cours du travail quotidien.

A partir de problèmes concrets, on cherche à circonscrire les composants essentiels qui peuvent être modifiés (en commençant par les professionnels eux-mêmes et par les limites de leur performance) et on redéfinit la direction que l'action doit prendre afin d'atteindre les résultats attendus.

d) l'investissement dans la **production d'un contexte socio-éducatif de forte identification avec l'association et ses objectifs** est une autre stratégie qui mérite d'être soulignée.

Dans ce domaine, les moments de convivialité et de partage, au sein de l'équipe et avec les jeunes, sont encouragés et vont bien au-delà du travail proprement dit.

e) La **concrétisation de mécanismes de coordination du travail, à la fois proches et directs, exercés selon la forme la plus collective** possible, afin qu'ils représentent, pour tous les acteurs organisationnels, des occasions répétées de réflexion et d'apprentissage est une autre dimension stratégique digne d'être soulignée.

f) Une autre option fondamentale, en termes organisationnels, est en rapport avec **l'adoption d'une structure organique et flexible**.

Parce qu'elle est bien plus favorable à l'autoréflexivité, l'organisation du travail s'appuie sur de petites équipes, qui facilitent la circulation de l'information et le partage de connaissances au sujet des modes opératoires et de leur enchaînement. La division du travail est donc assez imprécise et la ligne hiérarchique réduite.

Il s'agit là, pour nous, d'une structure plus favorable à l'expérimentation et à la validation de solutions qui puissent effectivement inverser les trajectoires de marginalisation sociale et d'autodestruction dans lesquelles les jeunes se sont engagés.

g) La **rupture avec les logiques organisationnelles qui établissent une nette séparation entre ceux qui conçoivent les fonctions et ceux qui les mettent en œuvre** est encore une autre importante dimension de l'organisation, qui favorise la résistance aux modèles de fonctionnement stéréotypés.

Dans le cadre de la QpI, il n'y a pas de division entre les spécialistes qui formalisent les savoirs et savoir-faire à mobiliser en vue d'un exercice professionnel adéquat et ceux qui se limitent à les appliquer.

La distance par rapport à ce type de logique n'empêche pas que les professionnels qui possèdent plus de savoirs et de compétences – ceux qui coordonnent l'association – prêtent une attention particulière aux modalités de l'agir professionnel développées par les différentes sous-équipes de travail et aux écarts qu'ils révèlent par rapport aux résultats escomptés.

Au contraire, l'exigence et la complexité du travail sont si grandes qu'elles exigent une constante vigilance sur plusieurs fronts : la construction des supports éducatifs, la construction de la relation d'aide, ainsi que la construction des valeurs et des principes qui permettent de militer avec conviction en faveur de la réhabilitation de l'autre.

Le rôle du leadership est, dans ce contexte organisationnel, extrêmement important, dans la mesure où il lui faut constamment découvrir les conditions qui permettent d'amplifier la socialisation des savoirs professionnels et leur partage. La coordination sur la base de la supervision directe, qui stimule l'énergie et la réflexion des professionnels, à partir aussi bien de l'erreur que des bons résultats obtenus, ne peut en aucun cas être dispensée.

Dans un contexte organisationnel de ce type, le pouvoir ne peut qu'être attribué à celui dont l'autorité est fondée sur la compétence, individu ou équipe qui assume le traitement des conflits, la mobilisation autour du projet éducatif et l'induction de la réflexion afin de pouvoir faire face à des situations complexes et impondérables.

h) la création des dispositifs organisationnels qui permettent de **sélectionner les solutions les plus pertinentes et de les mettre à la disposition du collectif organisationnel** est une autre finalité stratégique de la QpI.

Bien qu'il puisse paraître simple, le parcours qui permet d'arriver à la sélection des meilleurs procédés, à leur divulgation et à leur appropriation par le collectif organisationnel n'en pose pas moins un certain nombre de problèmes.

L'un d'eux concerne la propension des professionnels à expliquer le succès de certaines pratiques en des termes qui manquent de clarté et qui sont souvent simplistes.

Cela signifie que les professionnels ont souvent tendance à déchiffrer une action, en établissant des relations de causalité trop simples.

Ils ne disposent donc pas toujours d'une pratique de réflexion sur l'action qui soit fondée sur des propositions causales exprimées sous la forme de lois explicatives des phénomènes et non sur des opinions subjectives.

L'absence de ce type de pratique fait en sorte que les professionnels tirent des conclusions biaisées au sujet de l'intervention et des résultats qu'ils obtiennent.

Un autre obstacle à la sélection et divulgation des meilleures pratiques au sein des professionnels est en rapport avec leur relation à l'erreur.

La tendance la plus générale va dans le sens du refus de l'erreur et plus encore de son exposition et de sa discussion au sein du collectif. La réponse la plus habituelle et immédiate face à l'erreur est de l'occulter, de la justifier, au prix du recours à des boucs émissaires ou à des arguments défensifs.

Or, ce type de réponse est fréquemment inhibiteur de l'occasion de revoir des schèmes de pensée et d'action qui se sont révélés inadéquats. Et cela arrive parce que l'erreur est habituellement entendue comme échec ou faille personnelle ou collective, ce qui conduit à actionner des schémas auto-défensifs.

Dans ce contexte, il s'impose d'adopter une pédagogie qui permette d'assumer l'erreur comme l'expression d'un écart entre l'expectative suscitée par une certaine séquence

délibérée de procédés et le résultat obtenu. C'est seulement de cette façon que l'erreur peut se transformer en interrogation, nouvelle problématisation et, par cette voie, susciter de nouveaux apprentissages.

Il est sûr que, pour que cette conception prédomine au sein de l'organisation, il faut que ses acteurs développent une relation positive avec le savoir et une culture de «vigilance mutuelle» qui porte sur les perceptions partagées et la façon dont elles sont investies dans la résolution des problèmes.

i) En étroite relation avec la stratégie antérieure, il en existe une autre qui se révèle déterminante. Il s'agit de **l'implication des professionnels au niveau de la conception et de la mise en œuvre d'instruments dynamiques de pilotage de l'action**, afin de pouvoir évaluer la cohérence et l'efficacité de leurs modes opératoires. Cela est, sans aucun doute, un moyen d'inscrire l'apprentissage dans la culture organisationnelle que la QpI cherche à concrétiser.

Grâce à ces diverses stratégies au niveau de la conception et de l'organisation du travail, la QpI cherche à s'éloigner de certains des traits les plus marquants et les plus controversés de l'organisation bureaucratique. Elle refuse précisément les traits qui confèrent une plus grande rigidité aux tâches, aux relations humaines et à la communication entre les différents groupes de travail et entre ces groupes et les utilisateurs des services eux-mêmes.

En synthèse, nous pouvons dire que la QpI investit dans un modèle de conception et d'organisation du travail qui stimule l'apparition d'une culture de la motivation, de la responsabilisation et de l'élimination des défenses dans le cadre de relations d'autorité en face à face.

La création d'un modèle de ce type, constituant une véritable alternative aux formes plus technocratiques et bureaucratiques, ne signifie pas, au contraire de ce que l'on pourrait penser, «moins d'organisation», mais «plus d'organisation».

Plus d'organisation car elle inclut comme paramètre de conception de l'organisation elle-même les conditions dans lesquelles les individus deviennent capables de mieux faire, de participer au système d'échanges qui vise la réalisation d'un projet commun et, simultanément, de répondre à des besoins affectifs, cognitifs, relationnels et sociaux, tout en acquérant et en développant de nouvelles capacités qui leur permettent de résoudre de nouveaux problèmes et de tirer parti d'autres occasions.

Ce plus d'organisation se traduit, encore, dans une amélioration des processus organisationnels susceptibles de renforcer les conditions de partage des paramètres de conception du travail entre les membres des équipes/groupes de travail. Et c'est là une dimension que nous considérons comme essentielle afin de parvenir à consolider une

perspective commune, de plus en plus cohérente et rigoureuse, sur les fondements des activités développées.

## **BIBLIOGRAPHIE**

ALTER, Robert, «Innovation et organisation: deux légitimités en concurrence», in *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 1993.

ARGYRIS, Chris, SCHON, Donald A., *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Bruxelles, DeBoeck Université, 2002.

CROZIER, Michel, *À quoi sert la sociologie des organisations?*, Paris, Éditions Seli Arslan SA, 2000.

DEMAILLY, Lise, «Simplifier ou complexifier ? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique», in *Sociologie du Travail*, n° 4/92.

FREIRE, João, *Sociologia do trabalho, uma introdução*, Porto, Ed. Afrontamento, 2001.

FREYSSINET, Michel, «La production réflexive, une alternative à la production de masse et à la production au plus juste?», in *Sociologie du Travail*, n° 3/95.

FURTADO, José A., «A sociedade de informação, o paradigma digital e as novas tecnologias de informação e de comunicação», in *Os livros e as leituras – novas ecologias da informação*, Lisboa, Livros e leituras, 2000.

GAULEJAC, V. de, BONETTI, M. e FRAISSE, Jean, *L'ingénierie sociale*, Paris, Syros, 1995.

GERMINET, Robert, *Aprendizagem pela acção*, Lisboa, Instituto Piaget, 1999.

KOVÁCS, Ilona, «Consequências da reorganização das empresas no emprego», in *Organizações e trabalho*, n° 22, Oeiras, APSIOT/CELTA, 1999.

MICELLI, Stefano, «Système productifs: les modèles en question», in *Sociologie du Travail*, n° 3, 1995.

MINTZBERG, Henry, *Le management, voyage au centre des organisations*, Paris, Les Editions D' Organisations, 1990.

PINTO, J. Madureira, «Ciências e progresso: convicções de um sociólogo», in *Cadernos de Ciências Sociais*, n° 21-22, Porto, Ed. Afrontamento, Junho 2001.

RHÉAUME, J., SÉVIGNY, R., *Sociologie implicite des intervenants en santé mentale*, Montréal, Saint-Martin, 1988.

SAINSAULIEU, R., «La fonction d'évaluation dans l'entreprise» *Connexions*, n° 19, 1979.

THÉVENOT, Laurent, «L'action en plan», in *Sociologie du Travail*, n°3/95.